

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO**

Ana Sofia Martins Silva Freire

**Doutoramento em Educação
Especialidade em Psicologia Educacional**

2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

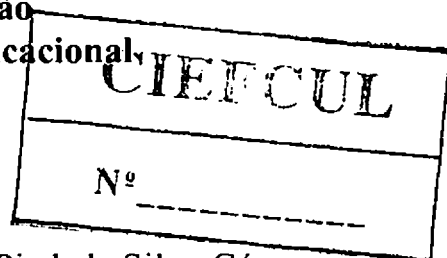


Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO

Ana Sofia Martins Silva Freire

Doutoramento em Educação
Especialidade em Psicologia Educacional



Tese orientada pela
Professora Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Centro de Investigação em Educação

2006

RESUMO

O presente estudo é um estudo de caso interpretativo, que assenta numa metodologia de inspiração etnográfica e teve como objectivo conhecer o processo de inclusão de alunos surdos profundos numa escola regular do 1º ciclo do ensino básico, ao longo de dois anos lectivos (2000/01 e 2001/02). Participaram no estudo, cinco alunos surdos profundos e respectivos encarregados de educação, os seus professores do ensino regular, os elementos da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos, a presidente do Conselho Executivo, duas auxiliares de acção educativa e alguns alunos ouvintes. Enquanto métodos de recolha de dados foram privilegiados a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a recolha documental. O caso (processo de inclusão) foi sub-dividido em diferentes sub-unidades, tendo sido cada sub-unidade analisada segundo uma abordagem indutiva-interpretativa. Num primeiro momento procedeu-se à redução dos dados (fazendo-se emergir categorias de análise), procurando posteriormente reconstruí-los num todo, por forma a atribuir novos sentidos ao fenómeno estudado. A inclusão é um ideal político, filosófico e social a atingir, mas no seu percurso intervêm inúmeros elementos que o transformam num processo altamente complexo. Não só é de salientar diferentes visões que os diversos agentes envolvidos na educação de surdos têm sobre este processo, que configuram práticas, formas de estar e de se relacionar muito diversas, como também, no caso dos alunos surdos, alguma ambiguidade da lei, que permite a existência de práticas que se afastam dos ideais defendidos. O processo de inclusão que surge num ambiente de valorização da diferença como meio de melhorar a qualidade da resposta educativa para aqueles mais diferentes, acaba por originar experiências de aprendizagem muito diversas, que em nada têm que ver com as características de cada aluno, e muito distintas dos objectivos afirmados na lei – a melhoria das condições educativas dos alunos surdos e dos seus resultados educativos, ou seja, a procura da equidade.

Palavras – Chave: *Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação de Surdos, Bilinguismo, Oralismo*

ABSTRACT

This is a case study, based on a methodology inspired by ethnography. This study aimed at knowing the inclusion process of five profoundly deaf students in a regular primary school, during two years (2000/01 and 2001/02). The participants of the study were: five profoundly deaf students and their parents, their regular school teachers, the different elements of the Deaf Student's Centre, the principal of the school and two school helpers. Different instruments were used to collect the data: naturalistic observation, written documents and in-depth interviews. For analysing the case (the process of inclusion), it was divided in several sub-units. Data analysis was conducted according to an inductive approach, according to which some categories of analyse emerged form the data, which were then reconstruct in a new whole. Inclusion is a political, philosophical and even a social ideal, but there are several elements that make it a very complex process. Not only each participant has different perspectives on this process, but also, in what regards deaf education, some ambiguities in the law facilitate the emergence of some practices opposed to the inclusion ideals. Inclusion is a project that seeks to improve the learning experiences of the most different students, but in this school it originated experiences not related to the unique needs and characteristics of each deaf student and it was detached from the goals stated in the law – to improve the educational conditions and experience of deaf students, achieving equity.

Key - Words: *Inclusion, Special Needs, Deaf Education, Bilingualism, Oralism*

AGRADECIMENTOS

Olhando para trás e para a longa caminhada que, então, percorri não posso deixar de recordar algumas pessoas com quem me cruzei e que se disponibilizaram para caminhar ao meu lado, dando-me apoio quando encontrava um obstáculo mais difícil de ultrapassar, incentivo quando desanimava e acendendo uma luz quando me desviava ou perdia do meu caminho.

Em primeiro lugar, não posso esquecer a minha orientadora, Margarida César, e todo o apoio que me deu. Obrigada por ter acreditado em mim.

Quero, também, manifestar a minha gratidão aos participantes do estudo, sem os quais este estudo não teria sido possível. Obrigada por me terem deixado entrar nos vossos mundos e pelos momentos muito agradáveis que passei na vossa companhia. Não posso deixar de lembrar aqueles (da Direcção Regional de Educação) que me guiaram até à escola do Canto e, pela disponibilidade com que sempre me receberam.

Apresento igualmente os meus agradecimentos à Fundação para a Ciência e Tecnologia, que através do Programa POCI 2010 – Formação Avançada para a Ciência – Medida IV.3, financiou este meu projecto, deixando-me caminhar em segurança em busca das respostas às minhas inquietações. Ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa agradeço a ajuda, os incentivos e os recursos a que pude aceder, que tornaram o meu percurso menos árduo.

Aos meus amigos e familiares, quero agradecer a sua presença, tranquilizante, ao longo de toda a minha caminhada. E à minha mãe, a minha colega informada, um agradecimento em particular.

Ao Luís, Leonor e João, que se foram juntando à minha caminhada, e lhe deram um sentido e, que criaram em mim uma ânsia por vê-la concluída. Obrigada por nunca me terem deixado sentir sozinha!

ÍNDICE

Índice	xi
Índice de Quadros	xvi
Índice de Figuras	xvi
 CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	 1
Mudanças no sistema educativo português	4
Flexibilização da escola regular e da resposta educativa	6
Modificações na organização e funcionamento dos serviços de educação especial	8
Educação de surdos em Portugal: barreiras e dilemas	9
Resistência e desenvolvimento profissional	10
Alguma ambiguidade e contradição no sistema legislativo	11
 CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DEBATE EM REDOR DOS DIFERENTES MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO	 15
O debate sobre os métodos de ensino de surdos: contornos da sua evolução	22
Diferentes métodos de ensino de surdos: vantagens e limites	25
Oralismo	25
Bi-modalismo	33
Bilinguismo	38
 CAPÍTULO 3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	 47
Novas orientações políticas para o ensino especial e a educação de crianças com necessidades educativas especiais	50
O Sistema de Ensino Segregado	50
O Sistema de Ensino Integrado	51
A integração de alunos surdos nas escolas regulares	54
Críticas ao processo de integração	55
O movimento inclusivo	59
Barreiras do movimento inclusivo	70
Investigações centradas no impacto do percurso escolar a nível do	

desenvolvimento académico, cognitivo, social e emocional do aluno surdo	78
Segregação/ integração/ inclusão e	
as experiências emocionais e sociais dos alunos surdos	78
Segregação/ integração/ inclusão e	
desenvolvimento intelectual e académico dos alunos surdos	99
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	105
Fundamentação metodológica	
A investigação qualitativa e seus pressupostos	105
Pressupostos ontológicos	107
Pressupostos epistemológicos	108
Pressupostos metodológicos	109
A natureza do conhecimento produzido	112
CrITÉRIOS de confiança nos dados recolhidos /produzidos	114
Fundamentação da orientação metodológica do presente estudo	117
Descrição e justificação dos procedimentos metodológicos	120
Descrição da escola do Canto	120
Descrição dos participantes	124
Métodos de recolha dos dados	130
Observação	130
Entrevistas	132
Recolha documental	137
CrITÉRIOS de confiança do presente estudo	137
Métodos de análise dos dados	142
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	147
Escola do Canto	147
Clima organizacional	148
As relações da Unidade de apoio à educação	
de crianças e jovens surdos com a escola regular	150
Alunos surdos	156
Rodolfo	156
Ana	162
Lúcia	168

Francisco	173
Diogo	177
Professoras do ensino regular	181
Alda	181
Atitudes, crenças e expectativas	181
Práticas desenvolvidas	185
Ambiente sócio-emocional na sala de aula	189
Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos	191
Glória	193
Atitudes, crenças e expectativas	193
Práticas desenvolvidas	198
Ambiente sócio-emocional na sala de aula	202
Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos	204
Carlota	207
Atitudes, crenças e expectativas	207
Práticas desenvolvidas	210
Ambiente sócio-emocional na sala de aula	217
Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos	219
Gisela	227
Atitudes, crenças e expectativas	227
Práticas desenvolvidas	231
Ambiente sócio-emocional na sala de aula	236
Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos	239
Manuela	242
Atitudes, crenças e expectativas	245
Práticas desenvolvidas	247

Ambiente sócio-emocional na sala de aula	250
Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos	253
Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos	254
Amanda	254
Atitudes, crenças e expectativas	257
Práticas desenvolvidas	264
Laura	273
Atitudes, crenças e expectativas	274
Práticas desenvolvidas	278
Júlia	293
Atitudes, crenças e expectativas	293
Práticas desenvolvidas	298
Joana	301
Helena	303
Amélia	308
Eva	312
Vanda	316
Atitudes, crenças e expectativas	317
Práticas desenvolvidas	322
Alice	325
Atitudes, crenças e expectativas	326
Práticas desenvolvidas	328
CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
Era uma vez... um processo de inclusão na escola do Canto	337
Escola do Canto – uma escola desunida	339
Professoras do ensino regular – diferentes atitudes, diferentes práticas, diferentes condições organizativas	340
As professoras especializadas, a contestação das suas práticas e resultados, os sentimentos de fragilidade e insegurança resultantes	343
A subordinação da LGP à língua portuguesa	345
Barreiras à concretização dos ideais inclusivos	346

Alguns dilemas éticos	348
Contributos do estudo para o desenvolvimento pessoal e profissional	349
Perspectivas futuras	351

Anexos e Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas	355
Anexos	381
Anexo A: A escola do Canto	383
Anexo B: Disposição da sala de aula de Carlota	387
Anexo C: Disposição da sala de aula de Gisela	391
Anexo D: Disposição da sala de aula de Manuela	395

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Funcionamento da escola regular e da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos	123
Quadro 2. Distribuição dos alunos participantes por nível de escolaridade, no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico	125
Quadro 3. Distribuição das professoras do ensino regular por ano de escolaridade e por aluno	126
Quadro 4. Distribuição dos alunos das professoras especializadas, por ano de escolaridade, por professora do ensino regular e por turno escolar	128
Quadro 5. Organização da resposta educativa dada ao Rodolfo ao longo dos dois anos do trabalho empírico	156
Quadro 6. Organização da resposta educativa dada à Ana ao longo dos dois anos do trabalho empírico	162
Quadro 7. Organização da resposta educativa dada a Lúcia ao longo dos dois anos do trabalho empírico	169
Quadro 8. Organização da resposta educativa dada ao Francisco ao longo dos dois anos do trabalho empírico	174
Quadro 9. Organização da resposta educativa dada ao Diogo ao longo dos dois anos do trabalho empírico	177

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sub-unidades que constituem o caso – o processo de inclusão	120
Figura 2. Triangulação dos métodos e das fontes dos dados	138
Figura 3. Semelhanças e diferenças a nível das condições organizacionais, e das crenças e práticas das professoras	342

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Quando me propus fazer o presente trabalho de investigação, sabia que queria investigar a educação de crianças que, de algum modo, colocam mais desafios e exigências à escola e aos diferentes agentes educativos. Infelizmente, as estatísticas mostram-nos o como são altas as taxas de abandono e de insucesso escolar no nosso país.

Quando andava nas minhas deambulações, cruzei-me, como que por acaso, com um livro que me marcou muito: *O grito da gaivota*, escrito por uma mulher surda (Emmanuel Laborit), relatando-nos a sua vida, as dificuldades com que foi deparando e como as foi ultrapassando. Aprendi muito sobre a experiência do que é ser surdo. Nunca me tinha deparado com um surdo e com a sua problemática, as suas especificidades e as suas formas de estar e de experimentar o mundo. E fiquei muito intrigada com os desafios e exigências que os surdos pareciam colocar à escola e aos diferentes agentes educativos para conseguirem uma educação de qualidade.

O primeiro contacto que tive com crianças surdas foi no ano anterior ao do trabalho empírico, quando fui à escola apresentar-me, a mim e ao meu trabalho, e conhecer aqueles que iriam ser alguns dos participantes do estudo, no ano lectivo seguinte. Este processo levou-me quatro ou cinco vezes à escola. Foi adorável o contacto com aquelas crianças: de uma alegria, vivacidade e uma curiosidade imensa sobre a minha pessoa. Queriam saber tudo sobre mim! A comunicação fazia-se por gestos e mímica e expressão corporal... e muitas vezes, tínhamos que recorrer aos diferentes elementos da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos, já familiarizados com eles e com a sua forma de comunicar, para que nos conseguíssemos compreender. Foi uma experiência muito marcante. Depois foi começar a ler... e aí deparei-me com uma situação desconcertante: são tantas as vozes defendendo, acerrimamente posições tão distintas! Qual a opção educativa mais adaptada a estas crianças?

Nenhuma das opções com que me deparei é linear e isenta de problemas, todas apresentam vantagens, mas também limitações. Talvez, por esse motivo, muitos autores comecem a defender o modelo da escolha individualizada, que passa por olhar para o caso único e específico de cada aluno surdo e, com base na suas características

individuais, familiares e relativas ao contexto escolar e social onde está inserido, escolher uma opção educativa.

Algumas das contradições e tensões persistem desde há bastante tempo, outras são recentes e surgem no contexto dos novos debates educacionais e sociais. De um lado, jogam-se as questões relacionadas com a língua – não só enquanto método de ensino, mas também enquanto língua a desenvolver e apropriar como forma de comunicação com os outros. Há aqueles que defendem que as novas tecnologias e a detecção precoce da surdez permitiram aumentar o limiar de audição dos surdos, possibilitando, deste modo, se devidamente apoiados, o desenvolvimento de uma língua oral (Lynas, 2005; Simser, 2004). A língua oral da comunidade ouvinte, da qual os surdos também fazem parte, constitui, por seu turno, um veículo poderoso de inclusão social e profissional (Gravel & O’Gara, 2003; Lynas, 2005; Simser, 2004; Watson, 1998). Por outro lado, há aqueles que defendem a apropriação da língua gestual, de uma forma espontânea e natural, junto de utilizadores competentes, logo, junto de adultos surdos, que constituem também modelos positivos, com base nos quais a criança surda vai construir a sua identidade surda, enquanto ser pertencente a uma cultura específica: a cultura surda (Drasgow, 1998; Ferreira, 1993; Knight & Swanwick, 2002; Shantie & Hoffmeister, 2000).

Paralelamente, surgem as questões relacionadas com o percurso escolar e as orientações curriculares. De uma maneira geral, mas não obrigatoriamente, aqueles que defendem o desenvolvimento da linguagem oral são também defensores da frequência da escola regular, pois esta não só se poderá constituir enquanto um ambiente linguístico propício à apropriação da língua oral, como também irá constituir uma arena onde as crianças e jovens surdos poderão ensaiar relações com os ouvintes e aprender a viver no mundo ouvinte (Giorcelli, 2004; Lynas, 1986). Por outro lado, os defensores da língua gestual são também aqueles que mais se opõem à inclusão, apresentando enquanto argumentos, essencialmente, as barreiras comunicacionais e linguísticas que dificultam o desenvolvimento espontâneo e natural da língua gestual, as dificuldades em construir uma identidade surda sólida e a ausência de recursos humanos e técnicos especializados que permitam responder eficazmente às necessidades educativas, sociais e linguísticas das crianças e jovens surdos (Fields, 1994; Garretson, 2001; NAD, 2002)

Não obstante o debate e as incertezas, hoje em dia, prevalece a ideia, inscrita em diversos documentos políticos, de que o ensino bilingue é a melhor opção na educação das crianças e jovens surdos. Não obstante, também, a controvérsia originada em torno

dos princípios inclusivos e da sua implementação, a criação e desenvolvimento de uma educação inclusiva constitui um princípio orientador dos diversos sistemas educacionais. Contudo, apesar do amplo reconhecimento político de ambas as opções educativas – inclusão e bilinguismo, estas não são isentas de dificuldades, quer ao nível de princípios quer ao nível da implementação desses mesmos princípios.

Uma e outra opção exigem condições específicas, no caso dos alunos surdos, se se pretende, como é publicamente declarado, promover uma educação de qualidade para todos os alunos, criando-se, deste modo, oportunidades equitativas de participação, independência, sucesso. Tal implica proporcionar às crianças surdas uma educação que lhes permita desenvolver ao máximo todas as suas potencialidades – linguísticas, emocionais, sociais, intelectuais e académicas. Assim sendo, uma educação inclusiva de qualidade tem que obedecer, no caso da comunidade surda, a uma série de condições, nomeadamente:

- Criar um ambiente escolar respeitador das diferenças (e das pessoas surdas), que promova o interesse e o conhecimento pela cultura e comunidade surda e que fomente interações positivas entre os alunos surdos entre si e, também, entre alunos surdos e ouvintes;
- Criar um ambiente no qual todos (alunos, pais e, mesmo outros adultos surdos) se sintam seguros em participar em actividades escolares e extra-escolares e, também, na tomada de decisão de questões educativas;
- Criar um ambiente linguístico adequado às necessidades e preferências de cada aluno surdo, facilitador do seu desenvolvimento linguístico;
- Criar um ambiente que permita aos alunos surdos construir uma identidade surda positiva, através nomeadamente do contacto com modelos adultos surdos e com a cultura surda;
- Desenvolver expectativas elevadas em relação aos alunos surdos, procurando promover o seu acesso bem sucedido ao currículo regular, através de recursos humanos devidamente qualificados e de serviços adequados às suas necessidades e especificidades (Giorcelli, 2004; Powers, 1996, 2002).

Outros autores e organizações (Luetke-Stahlman & Lynn, 1994; NAD, 2002) sugerem que as condições educativas atrás citadas constituem as condições para se fornecer uma educação de qualidade aos alunos surdos, ou seja, uma educação que

permita desenvolver todas as potencialidades de cada aluno surdo, muito embora considerem que estas condições são mais facilmente concretizáveis na escola especial.

No que se refere ao bilinguismo, muitos são os autores que defendem este sistema a nível teórico, mas que, simultaneamente, alertam para a necessidade de se aprofundar o estudo de aspectos, tais como, a aprendizagem de uma segunda língua, a transferência de competências e conhecimentos de uma língua para a outra e o próprio modo como se devem organizar os currículos (Bailes, 2004; Evans, 2004; Leigh & Power, 2004) salientando o perigo de não o fazer. Para além disso, há a ainda a referir algumas condições essenciais que necessitam estar presentes para que ocorra um ensino bilingue eficaz, entre outras:

- Existência de recursos humanos com altas competências em ambas as línguas (oral e gestual), conferindo a ambas as línguas um estatuto idêntico, permitindo que o ensino e a avaliação se façam na língua de preferência de cada aluno surdo (que poderá ser a oral ou gestual);

- Existência de um amplo grupo de pares surdos, com quem as crianças surdas podem estabelecer contactos e desenvolver amizades, a par da promoção de contactos positivos entre surdos e ouvintes, que permitam também o desenvolvimento de amizades entre crianças com estatuto auditivo distinto;

- O contacto com adultos surdos, que deverão também fazer parte da comunidade-escola, permitindo não só desenvolver nas crianças surdas uma identidade surda sólida, como também enriquecer a experiências dos alunos ouvintes e o conhecimento que têm da comunidade e cultura surda (Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998).

Estas condições são, por vezes, difíceis de concretizar na escola regular, passando pela necessidade dos agentes educativos quebrarem preconceitos antigos, consultarem adultos surdos e trabalharem colaborativamente uns com os outros (Giorcelli, 2004).

Mudanças no sistema educativo português

Portugal não foi poupado a estes ventos de mudança, quer relativos ao sistema educativo em geral quer às novas tendências na educação de surdos. Com efeito, com a

ratificação da Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994), Portugal assumiu o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. É assim que, após 1994, muitos dos documentos políticos assentam na ideia, de acordo com a qual é necessário alterar a escola, tendo em vista a flexibilização “da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos de acordo com as suas características pessoais e as necessidades individuais de cada um” (DEB, 1997).

Assim, não só tem sido publicada uma série de legislação que visa dotar a escola de instrumentos legais que lhe permita responder de forma mais adequada a todos e a cada um dos seus alunos, através da flexibilização da resposta educativa, como também foram feitas algumas modificações essenciais na própria organização e funcionamento dos serviços de educação especial (incluindo a educação de surdos), procurando-se ir ao encontro das novas tendências e valores.

Flexibilização da escola regular e da resposta educativa

Em 1998, foi publicado um documento sobre o novo regime de autonomia, gestão e administração das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio); que veio reconhecer à escola o poder “de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3º). Este documento constituiu a base legal da re-organização curricular (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), que tem como grandes objectivos garantir uma educação de base equitativa para todos, evitando as situações de exclusão. Para tal, este documento reconhece a necessidade de se capacitar melhor as escolas para tomarem decisões sobre o desenvolvimento e gestão do currículo e de aumentar a responsabilidade da escola na organização das ofertas educativas. Para além disso, reconhece a necessidade das

¹ A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education). Muito embora este documento tenha surgido no contexto da educação de crianças em condição de necessidades educativas especiais e assinala, tal como refere Bénard da Costa (1999), um momento fundamental “na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais” (p. 29), nele vêm claramente explicitados os princípios inclusivos (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997). É assim que este documento constitui um documento essencial, norteador das práticas inclusivas.

escolas flexibilizarem as opções e de desenvolverem novas práticas curriculares mais adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente (Decreto-lei n.º 6/2001).

Na verdade, a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos – e não para se hierarquizarem esses objectivos entre diferentes grupos de alunos. Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações. A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilidade na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa. Este processo requer uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes (DEB, 2001, p. 44).

É assim que esta visão do currículo, mais diferenciada e flexível, constitui uma medida poderosa de transformação das escolas no sentido de uma maior inclusividade.

Modificações no funcionamento dos serviços de apoio educativo

Em 1997, foi publicado o Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, sobre as novas funções dos docentes dos apoios educativos. Com este documento pretende-se melhorar a resposta educativa, através da diversificação das práticas pedagógicas e de uma gestão mais eficaz dos recursos especializados (Despacho-Conjunto n.º 105/97). É assim que o docente do apoio educativo passa a ter como funções colaborar com os órgãos de gestão, de coordenação pedagógica e com os professores, no sentido de:

- Ajudar na gestão flexível dos currículos;
- Ajudar na diversificação de estratégias e métodos educativos, tendo sempre em vista a melhoria do ambiente educativo.

Para além disso, deve identificar as necessidades educativas específicas e, sempre que apropriado, apoiar os alunos e professores no âmbito da sua especialidade e de

acordo com as medidas definidas ou previstas no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, para alunos em condição de NEE (Despacho-Conjunto n.º 105/97).

É assim que, com esta nova legislação, o docente dos apoios educativos deixa de centrar todo o seu apoio num aluno – “o aluno com defeito” - e passa a colaborar, também, com os outros agentes educativos com vista à melhoria das condições do ambiente educativo, assumindo o apoio individual ao aluno um carácter excepcional (Conselho Nacional de Educação, 1999; Pereira, 1999). O docente dos apoios educativos tem, pois, agora, que passar a “trabalhar com a escola, com a turma e com o(s) professor(es) da classe” (Conselho Nacional de Educação, 1999). Como consequência, o professor do ensino regular passa a constituir o agente principal no trabalho a desenvolver com todos os seus alunos, inclusive aqueles em condição de NEE, desempenhando o docente de apoio um papel essencial ao colaborar com, e ajudar o professor do ensino regular no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas promotoras de sucesso de todos os alunos (Pereira, 1999).

Uma outra mudança que este documento traz prende-se com a forma como os docentes dos apoios educativos são distribuídos. Com efeito, se a escola é agora amplamente responsável pela educação de todos os alunos, inclusive aqueles em condição de NEE, decidiu-se que os professores de apoio deveriam ser alocados tendo em conta o projecto educativo da escola, que inclui diversos planos de acção para responder às necessidades dos seus alunos (Bénard da Costa & Rodrigues, 1999). Tal como referem os autores,

Estes projectos devem ter em consideração não só as características dos alunos com maiores necessidades educacionais, que constitui, naturalmente, um factor chave, mas também outros factores, tais como a capacidade dos professores das classes regulares em lidar com a diferença na sua sala de aula, a cooperação entre professores e outros elementos do *staff* escolar, os programas de formação em serviço planeado para o ano escolar e a amplitude da cooperação externa com centros de recursos, ONGs e câmaras (p. 82, *italico no original*).

Em 2005, o Despacho n.º 1438/2005, de 21 de Janeiro, vem clarificar o que se pretende com o apoio educativo: “o conjunto das estratégias e das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram as competências,

de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos” (alínea 2). Entre outras estratégias e actividades, há a referir as pedagogias diferenciadas, os programas de tutoria e os programas de compensação. Assim sendo, este despacho vem sublinhar, mais uma vez, a importância política atribuída ao papel do professor do ensino regular na superação das dificuldades de aprendizagem e na criação de condições de sucesso para todos os alunos.

Um outro documento que importa referir diz respeito à educação da população surda: Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio. Este documento veio afirmar, mais uma vez, os princípios firmados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo como objectivo criar um ambiente educativo que possibilite à criança e jovem surdo desenvolver todas as suas potencialidades, cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. Para além disso, há a referir o claro alinhamento por uma política bilingue, sendo reconhecido, neste documento, que os ambientes bilingues são preferíveis, por permitirem à criança e jovem surdo o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, por outro lado, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado.

(...) é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem (Preâmbulo, Despacho n.º 7520/98).

Este documento visa regular a criação das Unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, cujo objectivo será “aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens surdos com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar” (alínea 2.1., Despacho n.º 7520/98).

Estas Unidades deverão funcionar com a colaboração de uma equipa multidisciplinar, constituída por professores especializados na área da surdez, terapeutas de fala, psicólogos, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e formadores de Língua Gestual Portuguesa, que deverão proporcionar aos alunos surdos diferentes opções educativas, de acordo com as suas necessidades e características, sendo, no entanto, que, ao nível do 1º ciclo básico, os alunos com surdez pré-linguística devem fazer,

preferencialmente, o seu percurso escolar numa turma de alunos surdos, onde podem “desenvolver e estruturar melhor a língua gestual portuguesa e receber todo o ensino nesta língua, sem prejuízo da sua participação com alunos ouvintes em actividades lúdicas e culturais, bem como em áreas curriculares específicas” (Preâmbulo, Despacho n.º 7520/98).

Educação de surdos em Portugal: barreiras e dilemas

Até aqui era fornecido, em Portugal, aos alunos surdos um ensino oralista, com todos os limites que lhe são apontados (Amaral, 1984; Pinho e Melo, Moreno, Amaral, Silva, & Delgado-Martins, 1984). Estatísticas recentes sobre a situação dos alunos surdos nas escolas portuguesas mostram que estes constituem um grupo altamente desfavorecido (Observatório dos Apoios Educativos, 2000). Os dados recolhidos no ano lectivo de 1998/99 revelam “uma tendência de diminuição no número de alunos surdos, conforme vamos progredindo nos anos e níveis de escolaridade” (Observatório dos Apoios Educativos, 2000, p. 19). Para além disso, indicam que os níveis de competência linguística, orais e gestuais, são bastante baixos. Uma parte dos alunos surdos (30%) utiliza estruturas frásicas simples no seu discurso oral e apenas 28% dos alunos tem um discurso inteligível. No caso de utilizarem a língua gestual, uma parte (32%) recorre a gestos isolados e apenas 12% dos alunos tem um discurso gestual fluente. Estes dados colocam sérias questões relacionadas com o modo como estes alunos utilizam a linguagem, quer enquanto instrumento de comunicação quer enquanto instrumento de aprendizagem (Observatório dos Apoios Educativos, 2000).

A nova legislação tem como objectivo introduzir “melhorias significativas na qualidade do ensino até aqui prestado” (Preâmbulo, Despacho n.º 7520/98), procurando inverter a situação educativa da comunidade surda. Contudo, ainda que seja claro o empenhamento com a melhoria das condições educativas e com os resultados educativos obtidos pela população surda, é de prever algumas dificuldades na sua aplicação. Algumas destas dificuldades têm que ver com a natural resistência de todos os agentes envolvidos na educação de surdos, aos quais se pede novos modos de funcionamento (Reis, 2000). Mas prende-se, também, com a necessidade de se facilitar em todos os agentes educativos (e em particular, aos professores dos alunos surdos) novas competências apropriadas às novas exigências e orientações (Sim-Sim, 2005a).

Outras dificuldades surgem no âmbito da própria lei, por vezes, demasiado vaga quanto às orientações e, por vezes, em contradição com outras orientações legislativas, nomeadamente com as novas funções que se pretendem para os docentes dos apoios educativos (Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho) e com as medidas a adoptar em relação às crianças em condição de NEE (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) (Correia, 2004).

Resistência e desenvolvimento profissional

Tal como refere Reis (2000), “o processo de criação e implementação das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos é um processo de construção, dependente não só da vontade política, como também de um efectivo envolvimento de toda a comunidade educativa respectiva (Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, Órgãos de Gestão das escolas, docentes e pais), da comunidade surda, local e alargada, e dos seus Órgãos representativos” (pp. 2-3). Com efeito, é essencial envolver os professores dos surdos (formados, de uma maneira geral, numa tradição oralista e habituados a trabalhar segundo um modelo integrativo, i.e., fisicamente dentro da escola, mas culturalmente à margem da escola) com a política bilingue e os princípios inclusivos. Não só tem que haver uma mudança nas suas crenças (e a história demonstra como o debate em redor das questões linguísticas é acirrado), mas também a nível das suas competências.

Na lei vem referido que, “às escolas com unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos compete: a) assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua (...)” (alínea 7, Despacho n.º 7520/98). Contudo, dados sobre a situação dos Apoios Educativos (Observatório dos Apoios Educativos, 2000) revelam que, no ano lectivo de 1998/99, uma grande parte dos professores dos apoios educativos que apoiavam alunos surdos não tinha qualquer formação especializada (46% dos professores que responderam ao inquérito a nível nacional) e que a maior parte (65.4%) não tinha formação em Língua Gestual Portuguesa.

Por outro lado, está previsto que as Unidades passem a integrar novos profissionais especializados, nomeadamente formadores e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (alínea 5.1), como forma de assegurar o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa. Mas, na mesma, esta legislação depara-se, na sua aplicação, com

problemas de recursos humanos. Com efeito, dados recolhidos pelo Observatório dos Apoios Educativos (2000) revelam que existem grandes assimetrias regionais a nível de formadores e de intérpretes de LGP nos contextos educativos, sendo, no entanto, de um modo geral, muito baixo o número desses técnicos a nível nacional. Com efeito, apenas, 10% e 2.8% dos alunos surdos são apoiados, respectivamente, por formadores e intérpretes de LGP.

Um outro aspecto importante a considerar tem que ver com as orientações curriculares e a necessidade de se promover o desenvolvimento profissional daqueles envolvidos na educação dos alunos surdos. Com efeito, cabe às Unidades “assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura” (alínea 7, Despacho n.º 7520/98). Um ensino bilingue obriga ao desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura e de escrita muito distintas daquelas utilizadas num programa oralista. Ainda que, hoje em dia, os apologistas de um e outro programa advoguem a importância de se criarem situações significativas e interessantes, que contenham um propósito (Amaral, 1999; Gallaway & Woll, 1994; Lewis, 1998; Lourenço, 2005; Swanwick, 1998; Webster & Wood, 1989) e valorizem a compreensão do material a aprender, os modos de se chegar à leitura e à escrita são, obviamente, diferentes numa e noutra abordagem. Ora, é essencial fornecer aos professores novos conhecimentos e competências nesta área, para que, por um lado, possam desempenhar as suas novas funções de uma modo eficaz e com sucesso, mas, por outro, para se sentirem seguros face às novas exigências e desafios que lhe são apresentados (Bailey, 1995).

Alguma ambiguidade e contradição no sistema legislativo

Ao colocar-se a responsabilidade do ensino da língua portuguesa (a nível da leitura e da escrita) e da Língua Gestual Portuguesa na Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos, está-se a preconizar algo distinto daquilo que vem previsto no novo documento sobre as funções dos docentes dos apoios educativos (Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho), que visa essencialmente criar uma nova cultura de “educação especial”, de acordo com a qual o seu “cliente” passa a ser a escola ou a turma e não o aluno identificado (Conselho Nacional de Educação, 1999; Pereira, 1999).

De acordo com a nova lei sobre a educação de surdos (Despacho n.º 7520/98), as crianças surdas pré-linguísticas, no 1º ciclo do ensino básico, devem fazer o seu percurso, preferencialmente, em turmas de surdos, podendo participar em áreas curriculares específicas com os seus colegas ouvintes. Mas quem define em que áreas curriculares podem os surdos participar com os seus pares ouvintes? E quem define em que moldes ocorrerá essa participação?

De acordo com o Despacho-Conjunto n.º 105/97, o docente dos apoios educativos deve colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica na detecção e organização de uma resposta específica para necessidades educativas específicas, estando este aspecto definido no plano educativo da escola. Assim, as áreas curriculares em que o aluno surdo pode participar junto dos seus colegas ouvintes, bem como os moldes de participação do aluno surdo devem estar definidas no plano educativo da escola. Por outro lado, este documento também refere que o docente dos apoios educativos pode desenvolver medidas específicas para os alunos em condição de NEE, tal como vem referido no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Uma das medidas previstas é desenvolver um currículo escolar próprio, apresentando um padrão semelhante ao currículo do regime educativo comum, mas adaptado ao grau e tipo de deficiência do aluno (Artigo 11º).

Ora, este tipo de medidas, tipicamente do enquadramento integrativo, levantam algumas questões, de princípios mas também de prática. Há autores que são contra a criação de currículos alternativos por se ter observado que, de uma maneira geral, estes são mais empobrecidos, menos desafiantes e menos motivadores (Fisher, Roach, & Frey, 2002; Wang, 1995). No caso dos surdos, muitos autores referem a ênfase excessiva que, tipicamente, este tipo de currículos coloca a nível da linguagem e comunicação em detrimento de outras áreas curriculares (Corker, 1994; Lederberg, 1993), sendo que muitos autores referem que o contacto com áreas curriculares distintas pode ter um impacto positivo a nível da apropriação de novo vocabulário e do desenvolvimento da própria língua (Corker, 1994; Marschark, 1993; Stevens, 1980).

Estas questões e contradições no sistema legislativo criam grandes áreas de incerteza e de tensão, que facilitam o aparecimento de práticas que se podem afastar dos ideais inclusivos. Este é, de facto, um problema já estudado por outros autores, que mostram como a educação especial é resiliente (Clark, Dyson, Millward, & Robson 1999b; Dyson & Millward, 2000): mudam-se os princípios, mas algumas práticas e estruturas da educação especial mantêm-se, sem que isso cause qualquer desconforto

entre aqueles que pretendem implementar os novos princípios. Para além disso, a própria ambiguidade do sistema legislativo também não ajuda à implementação de um programa bilingue coerente e sólido, nem ao desenvolvimento de práticas de avaliação do próprio programa, essenciais, numa altura em que persistem muitas questões e dúvidas, para as quais só agora se começaram a ensaiar algumas respostas (Bailes, 2004; Drasgow, 1998; Knoors & Bertien, 2000; Paul, 1998; Leigh & Power, 2004).

Estas dificuldades podem constituir autênticas barreiras à concretização dos valores de participação, justiça e equidade social, de que os resultados, desanimadores, que têm sido obtidos na educação de surdos constituem testemunho. Foi tendo em conta a situação actual da educação de surdos, bem como a necessidade de compreender o papel que os diferentes agentes educativos podem desempenhar a nível do desenvolvimento cognitivo, social e afectivo dos alunos surdos, que desenvolvemos o presente estudo de caso. Assim, este teve como objectivo conhecer e compreender as tensões que se jogam no ensino de crianças surdas, numa escola do 1º ciclo básico, com uma ampla tradição de ensino de surdos, seguindo, no entanto, uma orientação distinta daquela que hoje é advogada.

Que resistências se levantam? Como são resolvidas as contradições e ambiguidades do sistema legislativo? Como é que os diferentes agentes educativos ultrapassam as suas próprias limitações e receios? Como interpretam a lei e como a aplicam? Que constrangimentos se colocam à aplicação da lei? E no final, as questões mais fundamentais: O que ganham os alunos surdos, em termos emocionais, sociais e académicos? E os outros alunos? Como é a experiência dos alunos surdos numa escola regular, na qual funciona uma unidade, recém criada, de apoio à educação de crianças e jovens surdos, que partilha uma orientação bilingue? Estas são as questões que orientaram o presente estudo.

Numa primeira parte (Capítulo 2) apresenta-se o debate sobre o método de comunicação a utilizar na educação de surdos. Assim, situa-se o debate no contexto histórico, explicando de seguida as diferentes opções, bem como as vantagens e limites de cada uma delas. No Capítulo 3 analisa-se a evolução da resposta educativa dadas às crianças ditas com necessidades educativas especiais e, em particular, às crianças surdas. Termina-se este capítulo descrevendo, de forma mais aprofundada, a resposta educativa mais defendida actualmente – a inclusão. No entanto, é de referir que, apesar de amplamente aceite, esta opção levanta inúmeras questões, apresenta inúmeras dificuldades, constituindo uma opção contra a qual muitos elementos da comunidade

surda se fazem ouvir. Os argumentos mais apresentados prendem-se com a qualidade das experiências sociais e emocionais, a ausência de recursos que lhes permitam ter acesso a uma educação de qualidade e a ausência de recursos que permitam criar ambientes linguístico ricos, que facilitem aos alunos surdos apropriar e desenvolver a língua gestual e desenvolver uma identidade surda positiva. Apesar destes argumentos serem bastante utilizados, investigações distintas mostram-nos cenários muito distintos. No Capítulo 4 apresenta-se a metodologia utilizada. Numa primeira parte apresenta-se a fundamentação metodológica da investigação, para de seguida descrever-se os participantes, a escola, o procedimento e métodos de recolha e de análise dos dados. No Capítulo 5 apresentam-se e discutem-se os resultados, que revelam experiências sociais, emocionais e académicas muito distintas, que não resultam, no entanto, de uma resposta educativa que a escola desenvolveu, de uma forma coerente, tendo em conta as características de cada aluno surdo, mas sim de uma série de contingências relacionadas com a escola e com cada agente educativo, em particular. Por último, no Capítulo 6, algumas considerações finais terminam esta dissertação, com as quais se pretende levantar algumas questões acerca da educação de surdos e possíveis novos caminhos.

Para terminar, uma palavra em relação à terminologia utilizada. Hoje em dia, muitos daqueles que advogam o modelo bilingue, reconhecendo e aceitando os surdos como uma minoria cultural e linguística, optam por escrever surdo com letra maiúscula (Surdo). Neste caso, optou-se por utilizar a palavra surdo, independentemente da perspectiva descrita ou apresentada, ainda que a ideia perfilhada seja, também, a do modelo cultural de surdo. Contudo, ao longo deste estudo constatou-se, na leitura e mesmo vivência com diversos elementos da comunidade surda, que há uma tendência para dividir e radicalizar posições – nós e eles. Nós, os surdos enquanto minoria cultural, que usa a língua gestual para comunicar e os outros (ouvintes e surdos que optaram, ou assim lhe foi imposto, por desenvolver a língua oral). Utilizar a letra maiúscula é quase como que uma bandeira que permite determinar de que lado da batalha o autor está. Mas, encarar desta forma as questões da surdez não parece trazer benefícios para a comunidade surda, pelo que, neste estudo, se pretendeu ultrapassar esta dicotomia, utilizando uma mesma forma de se referir à surdez.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE SURDOS:

O DEBATE EM REDOR DOS DIFERENTES MÉTODOS DE

COMUNICAÇÃO

Tradicionalmente, o surdo era encarado de acordo com um modelo centrado no défice (Cline, 1997; Lebedeff, 2000): o surdo não tinha audição, o que lhe impedia, ou dificultava, o acesso à fala. Logo, a comunicação era impossível, o que lhe criava dificuldades noutras áreas, nomeadamente a nível da socialização e da sua integração na sociedade. Com efeito, comunicação e linguagem eram entendidos como o mesmo fenómeno (Perier, 1996). Os surdos não conseguiam atingir níveis de fluência linguística e, logo, apresentavam uma incapacidade a nível da comunicação. Por outro lado, as línguas gestuais não eram reconhecidas como verdadeiras línguas, mas sim como um conjunto de gestos pantomímicos e de mímica, às quais faltavam regras gramaticais (Bonvillian & Folven, 1993). Daí a importância atribuída à fala e ao seu desenvolvimento e o carácter essencialmente reabilitador das intervenções. Com estas procurava-se ultrapassar o défice, entendido como incapacidade, fornecendo técnicas cada vez mais eficazes de recuperação dos resíduos auditivos (Stokoe, 1993). O objectivo central das intervenções consistia em ensinar o surdo a falar (Stokoe, 1993).

Este modo de conceber a surdez teve implicações várias não só a nível educacional, como também a nível da própria investigação. No domínio da investigação, o objectivo primordial consistia em determinar de que maneira o défice (ausência de audição) influenciava o desenvolvimento linguístico, emocional, social e cognitivo do surdo (Marschark, 1993). Segundo Webster e Wood (1989), com os modelos centrados no défice procurava-se relacionar a incapacidade da criança surda em ouvir com certos traços de personalidade e estilos de aprendizagem. E, de facto, a pessoa surda era geralmente descrita, na literatura, como sendo competitiva, dependente, desobediente, moralmente atrasada, submissa, conceptualmente fraca, egocêntrica, sem introspecção, com um raciocínio estreito, concreta, agressiva, impulsiva, com falta de iniciativa, teimosa, ansiosa, depressiva, neurótica, entre outras características (Lane, 1992).

Contudo, estas investigações – essencialmente de papel e lápis - colocavam (e colocam) alguns problemas metodológicos. Em primeiro lugar, o nível linguístico do

surdo enviesa a situação de teste. Com efeito, não só muito dificilmente consegue o examinador comunicar, de uma forma eficiente, as instruções, como muito dificilmente consegue o examinado apreendê-las (Lane, 1992; Marschark, 1993). Por último, os resultados são comparados com um padrão de respostas obtidos por pessoas ouvintes, o que levanta limites à sua interpretação, dadas não só as dificuldades de comunicação, mas também as próprias experiências culturais e emocionais únicas nos surdos (Lane, 1992; Marschark, 1993). Contudo, independentemente das limitações metodológicas, foi este corpo de conhecimentos – conhecido como psicologia do surdo (Stokoe, 1993) - que prevaleceu durante um período alargado de tempo e que veio confirmar (e dar força) às ideias, de acordo com as quais a perda de audição provocava atrasos no desenvolvimento linguístico, emocional, social e cognitivo (Marschark, 1993).

As implicações educativas desta forma de conceber a surdez (fortalecidas por décadas de investigação) foram inúmeras. Em primeiro lugar, o insucesso em atingir níveis linguísticos e académicos elevados, era atribuído, directamente, à ausência de audição e à consequente dificuldade em aceder à língua oral (Marschark, 1993; Nelson, Loncke, & Camarata, 1993). Assim, as intervenções assumiam, tal como já foi referido, um carácter reabilitador e centravam-se na aquisição da língua oral, como única forma da criança se desenvolver linguisticamente, cognitivamente e socialmente (Marschark, 1993; Stokoe, 1993). Em consequência desta forma de olhar a surdez, os objectivos educacionais consistiam fundamentalmente em ensinar a língua oral e os currículos eram (e são-no ainda, muitas vezes, fundamentalmente, em instituições especiais) muito rígidos e centrados no ensino formal da língua (Ledeberg, 1993; Marschark, 1993; Stokoe, 1993). O insucesso das intervenções devia-se à surdez propriamente dita e às dificuldades, nomeadamente cognitivas e linguísticas, que esta acarretava consigo (Marschark, 1993; Nelson et al., 1993; Stokoe, 1993). Em segundo lugar, o debate educacional centrava-se exclusivamente na questão – estéril, segundo vários autores - da introdução ou não do gesto no ensino da língua; os aspectos curriculares e estratégias de ensino não eram aspectos valorizados, ou sequer mencionados (Clark, 1993; Pittman & Huefner, 2001; Rodda, Cumming, & Fewer 1993; Webster & Wood, 1989).

Hoje em dia, as coisas passam-se de outro modo. Não só ocorreram grandes mudanças nas prioridades políticas e educativas, como também emergiram uma série de valores mais humanistas, que marcam essas prioridades, mas também as novas formas de entender a deficiência e a própria educação. Com efeito, os movimentos de pessoas em condição de deficiência, que emergiram nos anos 60, fundamentalmente nos E.U.A.

e em Inglaterra, começaram por questionar a definição que se fazia deles, centrada no défice (Vlachou, 1997). Para além disso, a situação de grande insucesso educativo que estes grupos apresentavam deixou de ser aceitável. Mais recentemente, o movimento de inclusão questiona a prática de se fornecer currículos diferentes às crianças que apresentam dificuldades escolares e vem valorizar o direito a ser-se reconhecido e aceite enquanto membro da comunidade-escola e o direito a desenvolver todas as suas potencialidades no regime regular de ensino (UNESCO, 1994). No caso dos surdos, há também a referir as investigações sobre a língua gestual que tiveram o papel central de a reconhecer enquanto verdadeira língua, com uma sintaxe, fonologia e semântica próprias (Delgado-Martins, 1994b; Ferreira, 1993; Goldin-Meadow & Mylander, 2002; Petitto, 2002; Pittman & Huefner, 2001; Stokoe, 1993).

Este aspecto foi essencial na construção de uma nova concepção do surdo. Em vez de uma imagem centrada no défice – a ausência de audição, passou-se a construir uma imagem mais positiva – o surdo enquanto uma pessoa bilingue e bi-cultural (Carvalho, 2000; Delaporte, 2002; Drasgow, 1998; Ferreira, 1993; Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998; Ricou, 2000). Passou a conceber-se o surdo como uma pessoa que, tal como os ouvintes, pode apropriar e desenvolver uma língua – a língua gestual – a qual é tão rica quanto as línguas orais, permitindo comunicar e expressar ideias e sentimentos complexos e aprender conteúdos abstractos. É, assim que, segundo Amaral (1999), “as dificuldades de comunicação originadas pela ausência de partilha de um código comum tornam-se, neste contexto, um problema muito mais importante que a falta de audição” (p. 40). Em consequência, em vez de procurar relacionar a ausência de audição com determinados percursos no desenvolvimento, procurou-se estudar quais são as condições necessárias para o desenvolvimento linguístico em pessoas ouvintes, que obstáculos existem ao desenvolvimento linguístico das crianças surdas e como podem estes ser superados.

Com efeito, hoje em dia, tende-se a encarar a surdez como uma condição de risco, em que existem muito mais hipóteses dos pais e educadores não conseguirem desenvolver nas crianças surdas competências linguísticas e comunicacionais (Nelson et al., 1993). Estes autores afirmam que, “de uma maneira geral, as crianças surdas não têm défices no seu potencial linguístico ou cognitivo, mas têm um problema severo de privação linguística resultado de dificuldades de acesso [a *inputs* linguísticos adequados] (p. 126). Assim, as dificuldades das crianças surdas em desenvolverem a linguagem e o pensamento devem ser atribuídos à não criação de oportunidades que

permitam ultrapassar as barreiras que existem fruto da privação auditiva (Gallaway, 1998; Nelson et al., 1993; Perier, 1996; Sim-Sim, 1999). Existem inúmeros obstáculos à apropriação da linguagem, quer oral quer gestual, pela criança surda (Delgado-Martins, 1997; Gallaway, 1998; Gravel & O'Gara, 2003; Sim-Sim, 1999). Segundo Gallaway (1998),

Para as crianças surdas nascidas no seio de famílias ouvintes, a língua gestual não estará presente no ambiente familiar nas condições mencionadas – i.e., usada de forma copiosa por membros da família próximos que são utilizadores competentes e com modificações especiais. Contudo, no que diz respeito à língua oral, a presença de uma perda de audição significa que a imersão na língua oral pode não obedecer às condições mínimas requeridas para que a criança a adquira de uma forma confortável (p. 50).

Assim, não é a surdez *per si* que origina problemas no desenvolvimento, mas sim alguns aspectos relacionados com a surdez, nomeadamente o contexto interaccional em que as crianças surdas crescem (Lederberg, 1993; Webster & Wood, 1989), que vai influenciar o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e linguístico da criança (Marscharck, 1993).

Estudos no domínio do desenvolvimento linguístico mostram que as trocas comunicacionais entre a criança e a mãe (ou outro adulto significativo), em contextos carregados de significado e orientados por um propósito (Webster & Wood, 1989), são essenciais para a apropriação da linguagem (Bonvillian & Folver, 1993; Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Vinter, 1996; Webster & Wood, 1989). Com efeito, a mãe, ao comentar e interpretar a experiência do filho nas suas actividades quotidianas, tais como hora do banho, das refeições, da muda de fralda, está a contribuir de uma forma significativa para o processo de construção de significado. A criança começa, aos poucos (a partir dos seis meses, quando começa a prestar atenção aos mesmos objectos, acontecimentos, pessoas exteriores à diáde sobre os quais a mãe está a falar), a associar certos sons, tons e expressões orais a determinados objectos, acontecimentos ou pessoas (Gallaway & Woll, 1994; Webster & Wood, 1989). Do mesmo modo, são igualmente importantes as respostas que a mãe dá às vocalizações do filho. A criança emite, desde muito cedo, vocalizações – inicialmente são choros e sons vegetativos, mas depois surgem as produções vocais, proto-consânticas e, finalmente, os

sons consoânticos - aos quais a mãe vai atribuindo um significado e dando uma resposta (Vinter, 1996). Estes diálogos subjectivos (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996) constituem as bases para a conversação futura (Gallaway, 1998).

Ora, estudos realizados com crianças surdas filhas de pais ouvintes (que constituem a maior parte dos casos de surdez) revelam que existem inúmeras barreiras às trocas comunicacionais precoces:

- A mãe só muito dificilmente reconhece as produções orais do filho surdo como manifestações comunicacionais, não comentando ou dando uma resposta contingente (Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Vinter, 1996; Webster & Wood, 1989; Woll, 1998);
- Estabelecer a atenção conjunto sobre objectos, pessoas e acontecimentos externos à díade mãe-filho e, simultaneamente, falar sobre estes, revela-se um processo extremamente difícil para a criança surda, pois esta, ao contrário da criança ouvinte, recebe a informação de uma forma sequencial e não sincrónica (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Lepot-Forment & Clerebaut, 1996; Webster & Wood, 1989);
- A preocupação didáctica em ensinar o filho a falar transformam as interacções em “lições” de língua, deixando a mãe de encarar o filho como um parceiro de comunicação, com o qual desenvolve conversas com um significado e um propósito, passando a encará-lo como a um aluno ao qual é preciso ensinar a falar (Lepot-Forment, 1996).

Outros aspectos mencionadas na literatura, tais como o estilo mais controlador e directivo da mãe nas interacções com o filho e a qualidade da linguagem a ele endereçada, mais pobre e menos exigente do ponto de vista cognitivo, são menos consensuais em termos do impacto que têm em termos do desenvolvimento linguístico da criança surda. Com efeito, alguns autores encaram estes aspectos como elementos que podem dificultar ou inibir o desenvolvimento da linguagem, outros referem que estes aspectos podem constituir adaptações da mãe a uma criança menos competente do ponto de vista linguístico. Assim, podem, pelo contrário, constituir uma base de apoio para se realizarem trocas comunicacionais mais efectivas (Gallaway, 1998; Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Forment, Clerebaut, Bouchez, & Deprelle, 1996).

Para os defensores do oralismo, é de extrema importância conhecer que características estão presentes no contexto interaccional das crianças ouvintes, que funcionem enquanto elementos facilitadores da apropriação e desenvolvimento da língua oral, para que possam ser adequadamente replicados no contexto interaccional de

famílias ouvintes com filhos surdos, bem como na escola, facilitando a apropriação e desenvolvimento da língua oral nestas crianças. Por outro lado, para os defensores da língua gestual, a língua oral só muito dificilmente será apropriada por todas as crianças surdas, dadas as características do *input* linguístico, sendo como tal essencial estudar-se a apropriação e desenvolvimento da língua gestual, em famílias surdas, bem como as condições facilitadoras da sua apropriação, para que se possam replicar essas mesmas condições no contexto de famílias ouvintes com crianças surdas que optem por este modo de comunicação, bem como na escola.

Estudos recentes mostram que o processo de apropriação da língua gestual, por filhos surdos de pais surdos, é semelhante ao da língua oral (Bonvillian & Folven, 1993; Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Froment, 1996). Segundo Bonvillian e Folven (1993), a apropriação de ambas as línguas é semelhante no modo como as crianças usam os itens lexicais, no conteúdo do vocabulário precoce e na ordem de emergência da língua. As grandes diferenças registam-se essencialmente na apropriação de determinados marcos, mais precoce nas crianças surdas (Bonvillian & Folven, 1993; Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Froment, 1996; Marscharck et al., 2002). É de referir, no entanto, que estes estudos são feitos com pais surdos, cuja língua de preferência é a língua gestual. Com pais ouvintes, que optem por um modo de comunicação gestual ou total com os filhos, existem outros problemas relacionados com o fornecimento de um *input* linguístico adequado e com a qualidade das interacções precoces (Lepot-Froment et al., 1996).

A língua gestual não é a língua materna dos pais ouvintes, sendo apropriada enquanto segunda língua (e, por vezes, enquanto terceira e, mesmo, quarta língua), na maior parte das vezes ao mesmo tempo que a criança está a desenvolver a sua própria língua (Gallaway, 1998). Ora, as trocas linguísticas com comunicadores fluentes, que consigam adaptar a língua às necessidades das crianças, constitui um elemento facilitador da apropriação da linguagem (Gallaway, 1998; Nelson et al., 1993). Com efeito, tal como já foi referido, as mães surdas conseguem adaptar a sua linguagem às necessidades dos filhos, centrando-se fundamentalmente em formas de chamar e manter a atenção do filho, mais do que em formular uma grande quantidade de enunciados (Erting, Prezioso, & Hynes, 2002; Gallaway, 1998; Gallaway & Woll, 1994). Tal com explicam Erting e seus colaboradores (2002), as mães surdas têm um “conhecimento cultural” (p. 106) sobre como interagir com os seus filhos, direccionando e mantendo a sua atenção, quer para o objecto/ contexto quer para o gesto, relacionando o gesto e o objecto. As estratégias a que recorrem são inúmeras e são intuitivas para os pais surdos,

mas não para os pais ouvintes (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Lepot-Froment et al., 1996). Tal como refere Gallaway (1998),

Adaptar adequadamente a própria língua para se dirigir a crianças pequenas requer a mestria nativa da língua em questão. Crianças que utilizem a língua gestual em famílias que utilizam a língua gestual para comunicar vão experimentar algumas ou todas as modificações da língua gestual, atrás descritas, que irão apoiar a sua aprendizagem da língua. Contudo, se os pais são ouvintes e novos na utilização da língua gestual, então é pouco provável que sejam capazes de fornecer um *input* linguístico apropriado. Isto vem apoiar fortemente a necessidade de se trazer para o ambiente da pequena criança surda, adultos que sejam nativos em língua gestual, de maneira a facilitar a aquisição da língua gestual (p. 54).

Para além do *input* linguístico propriamente dito, há a questão da qualidade das interações precoces e as dificuldades dos pais ouvintes em aprender outras formas de comunicar, assentes num canal visuo-motor, abandonando formas de interagir, intuitivas e profundamente enraizadas, adaptadas a uma modo de comunicação audio-oral, que é o seu (Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Froment & Clerebaut, 1986; Lepot-Froment et al., 1996). Daí que a intervenção precoce desempenhe um papel crucial, bem como a investigação, tal como já foi referido, centrada no processo de apropriação e desenvolvimento da língua gestual.

As implicações educacionais desta forma de encarar o desenvolvimento linguístico são inúmeras. Com efeito, hoje em dia, quer oralistas quer bilinguistas partilham da ideia que é extremamente importante criar ambientes linguísticos ricos e complexos, baseados em trocas significativas, na compreensão, no propósito, sendo que a língua (oral e/ou gestual) deve ser aprendida de uma forma natural e espontânea. São estas novas formas de encarar o desenvolvimento linguístico que enformam actualmente o debate sobre o melhor método de comunicação na educação de surdos. Os oralistas defendem que, a par do desenvolvimento das novas tecnologias, os novos conhecimentos na área da linguística permitem aos surdos atingir resultados nunca antes conseguidos (Leigh & Power, 2004; Simser, 2004). Aqueles que defendem o bilinguismo, pelo contrário, referem que os novos conhecimentos sobre a língua gestual e a sua apropriação vêm dar força aos seus argumentos de que é preciso educar os

surdos na sua língua natural, por permitir aos alunos surdos atingirem os seu potencial linguístico, cognitivo e mesmo social e emocional.

São estas novas perspectivas que enformam o presente capítulo, o qual está organizado da seguinte forma. Numa primeira secção iremos descrever a evolução do debate entre oralistas e gestualistas. Este é um debate antigo, tão antigo quanto a prática de educar surdos, que permanece aceso hoje em dia, muito embora muitos autores considerem que este debate tem tido o efeito de desviar a atenção da discussão de aspectos realmente importantes, tais como aspectos curriculares e métodos de ensino (Clark, 1993; Pittman & Huefner, 2001; Rodda et al., 1993; Webster & Wood, 1989). Numa segunda parte, procuraremos descrever mais aprofundadamente cada uma das opções educativas. Consideramos ser importante perceber os argumentos envolvidos no debate, numa tentativa de reconciliar posições, já que os extremismos são sempre prejudiciais para as crianças surdas, as quais são, muitas vezes, apanhadas numa jogo de interesses e de convicções, quando se tem que caminhar para posições equilibradas, dando atenção à multiplicidade de aspectos que concorrem para o desenvolvimento global da criança surdas (Perier, 1996; Webster & Wood, 1989).

O debate sobre os métodos de ensino de surdos: contornos da sua evolução

A educação de surdos é uma prática bastante antiga, havendo referência, já no século XVI, ao trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de Léon com surdos de famílias nobres e, no século XVIII, à criação da primeira escola pública para surdos socialmente desfavorecidos (Delgado-Martins, 1984a). Não obstante a sua antiguidade, esta não é uma prática incontroversa. Com efeito, a discussão sobre a utilização, ou não, do gesto no ensino dos surdos parece estar ligada à própria prática educativa (Coelho, Cabral, & Gomes, 2004; Leigh & Power, 2004).

O monge Pedro Ponce de Léon utilizava um alfabeto digital no ensino de crianças surdas (Delgado-Martins, 1984a; Knight & Swanwick, 2002). Este trabalhou fundamentalmente com a família Velasco e o seu método consistia em ensinar, em primeiro lugar, a leitura e a escrita e, só depois, passava ao treino da fala. Depois dele, há várias referências a outros educadores como, por exemplo, no século XVIII, a Abbé

de l'Epée, criador da primeira escola pública para surdos provenientes de meios sociais desfavorecidos. Tal como o monge Pedro Ponce de Léon, o Abbé de l'Epée reconheceu o valor da comunicação gestual que os surdos utilizavam para comunicar entre si e criou um sistema de gestos que correspondem, em termos sintácticos, gramaticais e morfológicos, à língua francesa (Delgado-Martins, 1984a; Knight & Swanwick, 2002). Para além disso, advogava, ao contrário do que era a prática na época, a intervenção precoce e a separação de línguas, i.e., cada língua usada a seu tempo (Knight & Swanwick, 2002). Já no século XIX, Laurent Clerc e Gallaudet importaram, para os E.U.A., o método de l'Epée e criaram, nesse país, a primeira escola para surdos-mudos, designação que então se utilizava (Delgado-Martins, 1984a).

Todos estes educadores tinham como objectivo promover o que designavam por aquisição da fala, mas reconheciam o valor do gesto e utilizavam um qualquer sistema gestual para comunicar com os alunos. Pelo contrário, outros educadores havia, contemporâneos daqueles, que rejeitavam por completo a utilização do gesto no ensino dos surdos. Por exemplo, Moritz Hill, no início do século XIX, procurou aplicar os princípios pedagógicos de Pestalozzi na educação de crianças surdas, reconhecendo o valor central da fala. Na segunda metade do século XIX, a escola alemã, defendendo o método oral puro, rejeita não só o gesto como também a leitura e a escrita (Delgado-Martins, 1984a).

Estava, assim, instaurado o debate acerca do melhor método comunicacional para educar surdos. Contudo, com a realização, em 1888, em Milão, do 2º Congresso Internacional dos Surdos, o oralismo veio a ganhar força. Com efeito, este congresso, que tinha como objectivo definir novas orientações para o ensino dos surdos, votou a proibição do uso do gesto na educação de surdos, por prejudicar a apropriação da fala e da leitura labial: “O Congresso – considerando que o uso simultâneo da fala e de signos tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias – declara que o Método Oral Puro deve ser preferido” (Delgado-Martins, 1984a, p. 6). Com efeito, de uma maneira geral, acreditava-se que a utilização do gesto inibia o desenvolvimento da língua oral e diminuía a motivação dos surdos para aprenderem, sendo considerado que a aprendizagem da língua oral era essencial para facilitar a integração do surdo na comunidade ouvinte (Coelho et al., 2004; Pittman & Huefner, 2001). Como resultado deste congresso, referem Coelho e seus colaboradores (2004),

A língua gestual deixou de existir como elemento mediador entre a criança e o professor. Deixou de ser importante para o professor “chegar” à criança, esta era quem tinha de se esforçar por se integrar, por ser igual às crianças ouvintes (p. 170).

Este congresso marca, assim, o início de uma nova época na educação de surdos que irá durar quase um século. Durante este período vários são os países que adoptam os métodos orais puros e que rejeitam a comunicação através do gesto. É de referir, no entanto, que permanecem, ao longo do tempo, educadores que defendem a utilização do gesto.

A hegemonia dos métodos orais só começa novamente a ser questionada com o desenvolvimento científico no domínio da surdez e das línguas gestuais, em meados do século XX. Tiveram, neste contexto, uma grande importância o trabalho de Stockoe, nos anos 60, sobre a comunicação gestual e, posteriormente, já nos anos 70, o trabalho de Bellugi e Klima. Com efeito, após o seu trabalho, a linguagem gestual passou a ser reconhecida como uma língua, com uma sintaxe, fonologia e semântica próprias (Coelho et al., 2004; Delgado-Martins, 1984b; Ferreira, 1993; Goldin-Meadow & Mylander, 2002; Petitto, 2002; Pittman & Huefner, 2001; Stockoe, 1993). Foram igualmente importantes, para o novo rumo na educação de surdos, a investigação sobre crianças surdas filhas de pais ouvintes, ensinados de acordo com os métodos orais. Estas crianças não chegavam a atingir níveis de competência linguística aceitável, nem tão pouco níveis de literacia comparáveis aos das crianças ouvintes. A somar a este aspecto, investigações feitas com crianças surdas filhas de pais surdos mostravam que, pelo contrário, estas conseguiam atingir níveis académicos mais avançados (Drasgow, 1998; Ferreira, 1993; Knight & Swanwick, 2002; Shantie & Hoofmeister, 2000; Strong & Prinz, 1997).

É assim que começaram a surgir os defensores do bilinguismo, defendendo o ensino da língua gestual e, também, da língua oral da comunidade ouvinte. Contudo, o debate sobre o melhor método de ensino mantém-se aceso pois, actualmente, ainda existem os defensores do oralismo (Leigh & Power, 2004). De facto, em 1980, ocorreu um novo congresso, no qual se reafirmaram os fundamentos teóricos dos métodos orais e se reconheceu “a educação oral como o melhor sistema para os deficientes auditivos” (Delgado-Martins, 1984a, p. 5). Mas, face ao desenvolvimento científico, muitos são os educadores que propõem o uso dos métodos combinados, mantendo como objectivo

atingir a comunicação oral, considerado como meio de comunicação privilegiado, mas que fazem uso de todas as vias sensoriais que possam ajudar no desenvolvimento cognitivo e comunicacional (Delgado-Martins, 1984b).

Diferentes métodos de ensino de surdos: vantagens e limites

Oralismo

Esta perspectiva defende o ensino da língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido. Com efeito, a maior parte das crianças surdas nascem no seio de famílias ouvintes sendo, como tal, essencial ensinar-lhes a língua oral para que consigam comunicar com a sua família e integrar-se na sociedade ouvinte (Gravel & O’Gara, 2003; Lynas, 2005; Simser, 2004; Watson, 1998). Para além deste argumento, outros são apresentados. De acordo com os defensores do oralismo (Lynas, 2005; Watson, 1998), este método de ensino também vai permitir que as crianças surdas, em adultas, consigam competir com os adultos ouvintes nos seus próprios termos. Para além de que oferece a possibilidade da escolha. Com efeito se, em adultos, os surdos optarem pela apropriação da língua gestual e pela sua integração na comunidade surda, poderão fazê-lo. A língua oral deve, pelo contrário, defendem os seus proponentes, ser ensinada o mais precocemente possível, para se explorar ao máximo os resíduos auditivos, para o qual existem idades ótimas (Lynas, 2005; Simser, 2004). Lynas (2005) resume esta posição:

Os métodos audio-orais puros não oferecem às pessoas que nasceram surdas uma vida livre de problemas: um indivíduo surdo será sempre surdo, independentemente de ser bem sucedido na aquisição da língua oral, de um discurso inteligível e de níveis elevados de literacia. É preciso força e um grande grau de auto-confiança para um indivíduo surdo conhecer e aceitar as limitações que lhe são impostas por uma perda substancial da audição e elevar-se acima delas, especialmente quando entra no mundo desprotegido dos adultos. Mas, argumentam os oralistas, esta é a melhor opção, tendo em conta as diferentes opções e aquela que oferece ao indivíduo surdo as maiores oportunidades e escolhas na vida. “Há mais na vida do que ser surdo” é frequentemente

argumentado, e a utilização de uma abordagem audio-oral permite ao indivíduo surdo participar na sociedade mais ampla e em todos os diferentes grupos culturais e de interesse que existem dentro de uma sociedade tão diversa quando a sociedade Britânica. Para além disso, há inúmeras oportunidades para um indivíduo surdo educado oralmente de se tornar parte do “Mundo Surdo”, se quiser (s/ pág.).

Constituem objectivos centrais dos métodos orais a apropriação de uma fala inteligível e a possibilidade do surdo compreender a língua falada (Gravel & O’Gara, 2003; Simser, 2004). O gesto é, de um modo geral, evitado, ou mesmo proibido. Para atingir estes objectivos, há diferentes métodos que assentam em pressupostos distintos. Amaral (1984) agrupa-os em três grandes famílias: naturais, construtivistas e reflexivos.

Os métodos naturais assentam na ideia de acordo com a qual o desenvolvimento da fala na criança surda obedece ao mesmo padrão que na criança ouvinte. Assim, constitui um objectivo central destes métodos replicar as condições presentes no ambiente linguístico e comunicacional das crianças ouvintes. Os métodos construtivistas, nos quais está incluído o método verbo-tonal de Guberina, assentam na ideia de que é necessário fornecer informação auditiva à criança muito restrita (sílabas, palavras ou frases muito simples, consoante os métodos), sendo esta, progressivamente, ampliada, à medida que a criança surda domina a anterior. Os métodos reflexivos (no qual de inclui o método materno-reflexivo de Van Uden), visam criar situações que permitam detectar as regras gramaticais da língua oral e criar suportes que facilitem a memorização da fala (nomeadamente, através da introdução precoce à leitura).

Segundo Watson (1998), muitos dos métodos naturais utilizados em Inglaterra surgem ou são desenvolvidos a partir da prática quotidiana dos professores de surdos. Também segundo Amaral (1984), os métodos naturais são aqueles mais utilizados em Portugal, mas há, de uma maneira geral, alguma “indiferenciação” (p. 37) na sua utilização. Isto a partir dos anos 70, pois até então predominavam os métodos tradicionais, caracterizados por assentarem num regime de segregação, “privilegiando o treino de fala e o treino auditivo, com vista à utilização exclusiva da linguagem verbal” (Delgado-Martins, 1984b, p. 16). O ensino da fala centrava-se no treino articulatório de fonemas e de palavras isoladas, que as crianças posteriormente organizavam em pequenas frases. A utilização de próteses era advogada, muito embora não fosse utilizada de uma forma sistemática. O gesto era proibido (Amaral, 1984). Nos anos 70,

altura do início da integração das crianças surdas nas escolas regulares e da criação das primeiras Equipas de Educação Especial, deu-se uma mudança nos métodos utilizados. De acordo com Amaral (1984),

Os métodos utilizados nesse apoio caracterizaram-se por uma forte reacção ao ensino até aí ministrado nos Institutos existentes, permitindo, desta forma, que as crianças beneficiassem de diagnósticos audiológicos e adaptações protéticas adequadas, por um lado, e de uma abordagem do ensino da linguagem caracterizada pela utilização de métodos naturais em que era dada ênfase à compreensão como forma de desenvolvimento de conceitos. A expressão oral era considerada como uma consequência desta estimulação e o desenvolvimento de leitura labial e o treino da articulação eram encarados numa perspectiva global (p. 36).

Nestas equipas foram integrados terapeutas de fala, bem como professores especializados. Com efeito, foram os primeiros professores especializados pelo Ministério de Educação. Até então, a formação especializada estava a cargo do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, da Casa Pia e da Segurança Social, sendo de referir a grande ênfase dada aos aspectos médicos e reabilitativos da surdez (Sanches, 1995).

Para que possam ser utilizados com um máximo de eficácia, os métodos orais necessitam da presença de certas condições. Amaral (1984) aponta, entre outras, a importância da detecção e intervenção precoces, do diagnóstico diferencial, da utilização de todos os meios técnicos possíveis e da definição clara de objectivos para cada criança. Concordando com a importância do diagnóstico precoce e do aparelhamento consequente, outros autores, não obstante, alertam para a necessidade de se procurar manter os aparelhos num nível de funcionamento óptimo e a necessidade, como tal, de uma formação adequada de todos aqueles envolvidos na educação de surdos (Powers, 1999; Watson, 1998). Amaral (1994) refere ainda a importância da formação de professores especializados, da coerência a nível da formação do conjunto de professores de surdos numa escola e da continuidade entre as aprendizagens na escola e fora dela, nomeadamente no seio da família. Por último, há que ter em conta a importância de envolver os pais na educação de crianças surdas. Para Simser (2004), o envolvimento da família constitui um aspecto central em qualquer intervenção. Segundo palavras da autora, “a família é uma das forças mais influentes na vida humana, quer

negativa quer positiva. Como educamos, acarinhamos, guiamos e apoiamos os pais de crianças com uma audição deficiente terá efeitos a longo-prazo no desenvolvimento daquela criança” (p. 99).

Hoje em dia, estes métodos continuam a ser utilizados, mas têm sido mais questionados. Com efeito, os seus opositores referem os resultados desanimadores a nível das competências linguísticas dos surdos, que não lhes permitem desenvolver-se académica, emocional e/ou socialmente. Delgado-Martins (1997) explica,

Os métodos oralistas têm-se esforçado e forçado as crianças surdas a seguir o mesmo caminho que as crianças ouvintes, isto é, a aprenderem, primeiro, a língua oral, por repetição, terapia de fala, etc.. Podem estes métodos conseguir uma oralização de palavras ou frases, mas não a aquisição de linguagem oral, pelas razões já apontadas: falar é apenas uma consequência da capacidade do cérebro de interiorizar linguagem verbal e esta processa-se pela percepção auditiva. Os mesmos métodos pretendem, a seguir, ensinar a ler e a escrever pela relação do escrito com o oral, que, já vimos, não está adquirido, e por isso falham os seus objectivos (p. 32).

Do mesmo modo, a equipa pedagógica do Instituto Baguer (1985) transmite uma imagem muito negativa das competências linguísticas dos alunos surdos adolescentes que contactam com essa instituição, após terem sido ensinados numa tradição oralista. De acordo com estes autores,

Os nossos jovens não manipulam suficientemente bem o francês, de modo a tornar a sua expressão espontânea, natural e compreensível. O francês é, nestes jovens, um código de comunicação artificial, utilitário, limitado a fórmulas de circunstância e a banalidades, privado da carga afectiva que faz da aprendizagem da língua um factor primordial na formação da personalidade. Para além disso, não parece cumprir a sua função de estruturação do pensamento. Tanto na emissão como na recepção, ao nível oral ou escrito, estes jovens não se apropriaram de uma língua que permita uma comunicação recíproca (p. 32).

De acordo com a tradição oralista, faz-se depender o acesso aos conhecimentos e a aprendizagem de novos conteúdos do conhecimento da língua oral e faz-se desenvolver

a língua oral à custa da desvalorização da língua gestual. Segundo Botelho (1999), todos os esforços se canalizam para tornar a fala em algo necessário e interessante e o gesto em algo desinteressante e desnecessário. Contudo, a comunicação oral, para um surdo profundo, é extremamente difícil, sendo que um aluno surdo com elevadas capacidades intelectuais só muito dificilmente e com muito esforço conseguirá obter um resultado académico médio (Demanez, 1985; Johnson, Liddell, & Erting, 1989). Com efeito, de acordo com Demanez (1985), boas capacidades de leitura labial e boa discriminação auditiva só parcialmente o ajudarão a lidar e a adaptar-se a uma multiplicidade de professores, cada qual com o seu modo próprio de expressão oral, bem como a compreender a dinâmica de uma sala de aula, na qual a intervenção espontânea dos colegas é cada vez maior e mais rica.

Um outro aspecto bastante mencionado, hoje em dia, é a questão da identidade surda. Ao fazer assentar o ensino da língua oral na desvalorização da língua gestual, o sistema oralista contribui para a construção de identidades bastante negativas entre os indivíduos surdos (Botelho, 1999). Com efeito, este autor, ao estudar as identidades de surdos ensinados segundo a tradição oralista, observou que estes procuram, frequentemente, negar e esconder a sua condição surda e que fazem avaliações bastante negativas dos surdos e da língua gestual, partilhada pela sua comunidade. De acordo com Botelho (1999),

Uma outra consequência de uma educação centrada no valor da fala é que os sujeitos surdos, de um modo geral, acham que os ouvintes são pessoas antagónicas a eles. A imagem é de certo modo mitificada, idealizada e inacessível, mas frequente e concomitantemente, modelo de referência (...). Ser surdo representa, assim, para muitos sujeitos, um segredo a ser ocultado, uma marca profundamente depreciativa. A diferença é vivenciada como desigualdade (p. 152).

Com efeito, se a língua natural de uma criança é rejeitada na escola, então por implicação também o são os seus pais, a sua família alargada, a sua comunidade e, logo, também o próprio (Knight & Swanwick, 2002).

Os novos oralistas reconhecem algumas das críticas feitas a este sistema. Contudo, referem que as novas tecnologias e os novos conhecimentos, nomeadamente a nível do desenvolvimento da linguagem, podem ser usados de forma a minimizar os efeitos negativos da surdez (Leigh & Power, 2004; Simser, 2004), como mostram alguns

estudos realizados em contexto escolar. Com efeito, alguns destes estudos revelam que alunos surdos ensinados segundo uma filosofia áudio-oral têm experiências académicas, emocionais e sociais positivas numa escola regular, sendo que o objectivo último do oralismo é a integração dos surdos na comunidade ouvinte (através do desenvolvimento da língua oral) e o seu argumento mais central.

Wray, Flexer e Vaccaro (1997) estudaram 19 crianças surdas profundas, com idades compreendidas entre os 5 e os 15 anos, que se encontravam a frequentar anos distintos de escolas regulares, que tinham participado num mesmo programa de intervenção precoce áudio-oral. Enviaram, por correio, um questionário aos professores das crianças e, posteriormente, um outro àqueles que não responderam inicialmente. Tiveram uma taxa de resposta de 100%. O questionário versava cinco domínios: desempenho académico, atenção, comunicação, participação na classe e comportamento escolar.

Estes autores observaram que, em todas elas, os alunos são avaliados acima do estudante médio da sua sala de aula. Particularmente significativos foram as respostas sobre os níveis de leitura reportados pelos professores. Com efeito, a maior parte dos estudantes foram avaliados como estando na média ou acima da média da sua classe, a nível da leitura. Os autores explicam este dado com base “no modelo exemplar de colaboração” (p. 111) que existia entre membros das escolas, universidade e famílias, todos procurando criar um ambiente educativo facilitador de aprendizagens e de desenvolvimento. Por outro lado, a comunicação foi aquele domínio avaliado de forma menos positiva, mas as competências académicas não foram afectadas por algumas dificuldades a nível da compreensão, vocabulário e utilização de palavras. Para além de que a compreensão e o vocabulário parecem melhorar à medida que os indivíduos crescem, i.e., aqueles em anos mais avançados eram aqueles avaliados menos negativamente na área da comunicação. Estes dados levam os autores a concluir que, “mesmo aquelas crianças com surdez severa a profunda, podem ser colocados em classes regulares com resultados bastante positivos, se receberem uma intervenção precoce de carácter áudio-oral” (p. 111).

No mesmo sentido, Stuart, Harrison e Simpson (1991) defendem que a integração completa e a filosofia áudio-oral constituem elementos facilitadores do ajustamento social e emocional dos alunos surdos à escola regular. Com efeito, o estudo que desenvolveram, com alunos surdos educados em escolas regulares, segundo uma filosofia áudio-oral, revela que estes se encontram tão bem ajustados do ponto de vista

emocional e social quanto os alunos ouvintes. Os autores passaram um inquérito de auto-preenchimento a 102 alunos surdos, com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos, que o preencheram com o apoio de um professor de surdos itinerante. O mesmo questionário, adaptado à condição de ouvinte, foi passado a um aluno ouvinte das classes dos alunos surdos estudados. Outro questionário foi passado aos professores do ensino regular.

Os resultados iluminaram uma grande proximidade nas respostas dos alunos ouvintes e surdos. Em primeiro lugar, há a referir que a maior parte de uns e outros frequentam espaços de recreação para jovens (clubes de jovens, escuteiros, clubes relacionados com o desporto, entre outros), o que, segundo estes autores, constitui um sinal de integração social bem sucedida. Para além disso, 65% dos alunos ouvintes referem ter amigos surdos. Um outro aspecto importante diz respeito aos sentimentos de solidão, sendo estes mais frequentemente reportados pelos alunos ouvintes e sendo que, quando são referidos pelos alunos surdos, estes também referem que “o lugar onde mais provavelmente poderão sentir-se sós ou postos de fora é em casa – longe do ambiente social da escola” (p. 123). Por último, há a referir que os professores inquiridos não referem qualquer caso de pouco ajustamento entre os seus alunos surdos e que, a maior parte (93%), não considera os alunos surdos como os seus alunos mais difíceis.

Os autores explicam estes dados com base na filosofia adoptada pela direcção de educação responsável pelas escolas destes alunos. Assim, esta direcção defende o sistema áudio-oral, que valoriza o desenvolvimento de verdadeiras trocas conversacionais, num ambiente centrado na criança, nas suas necessidades e interesses e em que o adulto desempenha um papel pouco controlador, mas mais facilitador de trocas comunicacionais significativas. Para além disso, a política é de integração completa, procurando-se criar um ambiente tolerante e aceite, no qual a criança se sinta respeitada, valorizada, através do apoio dos professores do ensino regular e dos pais. Estas duas filosofias têm como resultado permitir que os jovens surdos desenvolvam níveis de linguagem bastante elevados, o que lhes permite desenvolver relações com os seus colegas ouvintes e viver experiências de normalidade (Stuart et al., 1991).

Outros defensores do oralismo, em face dos resultados obtidos com a sua intervenção, evoluíram, no entanto, noutros sentidos, tendo passado a aceitar outros meios que facilitem o desenvolvimento e a apropriação do sistema verbal oral. Assim, passaram a recorrer ao gesto ou à dactilologia (i.e., à “soletração da palavra escrita

através de gestos, cada um dos quais correspondendo a um grafema” (Delgado-Martins, 1984b, p. 23), mas, na mesma, o objectivo da sua intervenção é a apropriação da língua oral da comunidade ouvinte².

É o caso de Perier e da sua equipa (1988). Com efeito, perante a constatação de que os alunos surdos ensinados de acordo com os métodos orais puros, não conseguiam “atingir um nível linguístico correspondente ao seu potencial intelectual” (p. 23) e que o bem-estar psicológico de alguns deles sofria pelas dificuldades e frustrações sentidas ao longo do seu percurso educativo, a equipa decidiu adoptar o francês sinalizado e o *cued speech*³ na escolarização dos alunos surdos. Contudo, dado que o objectivo consistia na mesma em facilitar a aprendizagem da língua francesa, com vista à integração na sociedade ouvinte, a equipa não adoptou a Língua Gestual Francesa como língua de ensino.

Um primeiro estudo de avaliação revelou que houve mudanças no tipo de ensino ministrado, mais activo, mais rico e mais assente em trocas conversacionais espontâneas e que as explicações se tornaram mais facilmente compreensíveis, tendo diminuído o número de repetições. Para além disso, foi distribuído um questionário a 15 terapeutas de fala responsáveis por 41 alunos surdos, com idades compreendidas entre um e sete anos, que se encontravam a frequentar o programa desde há um ano, com o objectivo de avaliar o desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Este questionário tinha como objectivo avaliar a compreensão e expressão da língua oral, cotado em comparação com o nível médio de crianças ouvintes das mesmas idades, de acordo com cinco níveis: superior, equivalente, inferior mas próximo, claramente inferior, nulo.

No que diz respeito à compreensão da língua oral, os resultados obtidos indicam que 18 alunos tinham um nível inferior mas próximo da criança média ouvinte, 7 um nível equivalente e 3 um nível superior. No que diz à expressão da língua oral, os resultados indicam que 12 crianças tinham um nível inferior mas próximo, 4 um nível equivalente e 3 um nível superior. Segundo este autor, os resultados revelam que “a proporção elevada de alunos com níveis de linguagem próxima, equivalente ou superior

² Existem inúmeros métodos distintos que partilham com os métodos orais os objectivos, mas que dão maior ou menos importância ao gesto, o qual pode assumir, deste modo, um papel mais ou menos central na intervenção (Gravel & O’Gara, 2003).

³ O *cued speech* é um sistema de gestos criado por Cornett (1967) que pretende ajudar a leitura labial, através da utilização de alguns gestos. O sistema é composto por oito formas diferentes da mão, colocadas em quatro posições distintas. Estes gestos (ou pistas; *cue*) representam aspectos silábicos e fonéticos do discurso, ajudando a distinguir sons distintos cuja articulação é bastante próxima, indistinguível ou, mesmo, não visível (Gravel & O’Gara, 2003; Pittman & Huefner, 2001).

àqueles do aluno ouvinte médio é fortemente encorajador” do novo programa desenvolvido (p. 26).

Este tipo de programas, assentes numa perspectiva denominada bi-modalismo, floresceram nos anos 60 (Pittman & Huefner, 2001). Não obstante terem-se mostrado, inicialmente, muito promissores, sendo os seus argumentos bastante intuitivos e apelativos, estes vieram, também a revelar alguns problemas, essencialmente teóricos.

Bi-modalismo

A ideia central é fornecer uma base visual que facilite a aprendizagem da língua oral (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Pittman & Huefner, 2001). Assim, de acordo com este método, a língua do grupo maioritário é ensinada "em duas modalidades – falada e sinalizada (i.e., codificada em sinais)" (Góes, 1999, p. 41-42). Assim, ensina-se uma única língua – oral, fazendo-se corresponder a cada palavra um gesto (Góes, 1999). O objectivo é, na mesma, facilitar a aprendizagem da língua oral, mas utilizando agora o gesto como ponto de partida.

Inúmeros estudos comparando os programas orais com os bi-modais apontam para a superioridade deste último, quer a nível do desenvolvimento linguístico quer a nível do desenvolvimento académico e literário dos alunos. Gioia (2001), utilizando o conto e as conversações em redor do conto, segundo uma abordagem bi-modal, mostra a sua eficácia a nível do desenvolvimento não só linguístico mas também literário dos alunos surdos. Esta autora aplicou uma metodologia de estudo de caso, tendo observado três crianças com graus variáveis de surdez, dois dias por semana, durante todo o ano lectivo. Para além disso, recolheu dados através de notas de campo, de entrevistas às crianças, pais e professora de surdos, visitas a casa, interacção pessoal com as crianças em redor de livros de conto e documentos produzidos pelas próprias crianças, tais como respostas escritas/ desenhadas aos contos. As crianças frequentavam um programa de nível pré-escolar concebido para crianças surdas e com dificuldades de audição, que funcionava numa escola primária regular. A filosofia comunicacional de base era a comunicação total, sendo usual a gesticulação e oralização simultânea, de tal modo que nunca ninguém era excluído de uma conversação, nem mesmo aqueles que não eram fluentes com os gestos. Esta autora observou que a utilização, simultânea, do gesto e fala constitui um aspecto facilitador da aprendizagem do material escrito, pois

facilmente permite à criança fazer a associação palavra/ gesto/ palavra escrita. Assim, muito embora considere que o sistema bi-modal não constitui um sistema linguístico completo, este apresenta vantagens relativamente à utilização exclusiva de uma língua gestual. Com efeito, segundo esta autora a utilização de uma língua gestual não permite ao professor “demonstrar a ligação entre a palavra escrita e o gesto ou a constância da língua escrita” (p. 419).

No mesmo sentido, Wilson e Hyde (1997) salientam a supremacia dos métodos bi-modais na aprendizagem da leitura e apontam para a importância de se associar a imagem do gesto ao inglês sinalizado, enquanto forma de facilitar a aprendizagem da leitura. Assim, desenvolveram material de leitura no qual há uma representação dos gestos utilizados no inglês gestualizado. Contudo, referem que este sistema é mais eficaz com crianças cujos níveis de leitura são mais baixos. Para além de que salientam a impraticabilidade de se desenvolverem livros com desenhos associados aos gestos do inglês sinalizado para alunos muito avançados na leitura ou em áreas curriculares avançadas. Com efeito, os materiais de leitura que utilizaram no seu estudo eram bastante simples.

Estes autores estudaram 16 alunos surdos severos a profundos, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos e a frequentar duas unidades de educação especial para surdos numa escola regular. Todos os alunos tinham sido expostos ao sistema de inglês sinalizado durante um período de quatro a nove anos e todos comunicavam na família de acordo com um sistema oral, com exceção de uma aluna que comunicava em casa utilizando a Língua Gestual Australiana. Foram constituídos dois grupos – dos leitores mais avançados (com idades de leitura entre os sete anos e três meses e os nove anos) e dos leitores menos avançados (com idades de leitura entre os seis e os sete anos e dois meses). A ambos os grupos foram fornecidos dois tipos de livros equivalentes – um contendo apenas inglês impresso e outro apresentando algumas imagens dos gestos relativos ao inglês sinalizado, em associação com o texto. Todos os alunos foram submetidos a uma lição introdutória, na qual o investigador contou a história, oralmente e utilizando, simultaneamente, o gesto. Após esta lição foram filmados individualmente na tarefa de ler o texto em inglês sinalizado. Os alunos foram, então, avaliados em termos da compreensão do texto, para o que se utilizaram duas medidas: resposta, vídeo gravada, a seis perguntas de compreensão do texto; re-contar a história, também vídeo gravada.

Os resultados obtidos indicam que, para ambos os grupos, os alunos tiveram melhores desempenhos com os livros que associavam a imagem de um sinal à palavra impressa, sendo estes ainda mais relevantes no grupo dos leitores menos avançados. Com efeito, não só na tarefa de recontar fizeram referências a maior número de detalhes, como fizeram menor número de erros semânticos nas perguntas de compreensão. Um outro aspecto importante, segundo estes autores, é que todos os sujeitos, com excepção de um, referiram ter gostado mais do livro com imagem de sinais. Os autores salientam, assim, a importância deste tipo de material para aumentar a motivação dos alunos surdos para a leitura e inclusive modificar algumas atitudes negativas em relação a esta.

Num estudo centrado na escrita, Brooke (1986) confirma a importância do gesto. Com efeito, este autor observou que alunos surdos ensinados segundo um método de comunicação bi-modal apresentam níveis de escrita superiores a alunos surdos ensinados segundo um método oral, sendo que ambos os grupos apresentam, no entanto, desempenhos inferiores a um grupo similar de alunos ouvintes, aspecto bastante salientado pelo autor. Este passou um teste de leitura a todos os alunos, num ambiente familiar, sendo aceites respostas orais e gestuais. Passada uma semana, aplicou um teste de escrita a todos os alunos, também em ambiente familiar. O teste de escrita consistia na apresentação de três imagens, cada qual numa folha A4. O investigador mostrava as três imagens e dava instruções para os alunos escreverem uma história. Em face dos resultados obtidos, o autor afirma que se pode inferir que a utilização de uma forma de inglês sinalizado pode ter alguns efeitos positivos na sintaxe inglesa na escrita de crianças surdas.

Heiling (1998) desenvolveu um estudo com o objectivo de comparar o desempenho académico de alunos surdos, no 8º ano, que tiveram uma educação escolar e pré-escolar assente na comunicação gestual, com outros que não tiveram esse tipo de experiência linguística. Os dados recolhidos apontam no mesmo sentido que os autores anteriores. Heiling avaliou todos os alunos, que entre 1985 e 1989, se encontravam a frequentar o 8º ano, de uma escola para surdos, e comparou os resultados com aqueles obtidos num estudo semelhante, realizado nos anos 60, altura em que toda a escolarização dos surdos, na Suécia, assentava no oralismo. Os testes eram de desempenho e de resolução de problemas, pretendendo avaliar a compreensão e utilização da língua sueca, a competência matemática e numérica. As crianças recebiam

as instruções através da língua gestual, demonstrações e, no caso dos testes de linguagem, por escrito.

Esta autora não observou diferenças significativas nos testes de inteligência geral entre os alunos das duas amostras (anos 80 e anos 60), pelo que, concluiu, as diferenças existentes, noutros níveis, teriam que ser explicadas por outros critérios que não o nível de inteligência dos alunos surdos. A autora encontrou diferenças a nível dos testes de conhecimento de palavras, compreensão da leitura, da escrita, numéricos e matemáticos, tendo concluído que a introdução do gesto na educação escolar e pré-escolar teve um impacto positivo no desempenho académico dos alunos surdos dos anos 80. Este impacto é bastante marcado na escrita e tem uma relação com a idade de exposição ao gesto, ou seja, aquelas crianças que foram expostas mais cedo ao gesto tiveram melhores desempenhos na escrita.

Um outro estudo, focando-se não na aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim no desenvolvimento comunicacional e linguístico, também aponta para a importância dos métodos de comunicação total, assentes no sistema bi-modal (Rabelo, 1996). Esta autora comparou o impacto de dois programas de intervenção precoce, um assente no método oral e outro no método de comunicação total, em duas crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, a nível da comunicação. Esta autora realizou um estudo longitudinal com duas crianças surdas profundas atendidas em dois programas distintos, mas sujeitas a uma mesma intervenção de terapia de fala, ao longo de 12 meses, três vezes por semana.

No final da intervenção, a autora observou que ambas as crianças atingiram o mesmo nível fonológico (tendo apropriado todas as vogais e as consoantes /t/ ou /d/), evidenciando grandes dificuldades na expressão e compreensão oral, e que as grandes diferenças entre as duas residia na sua “atitude comunicativa” (p. 80). Com efeito, a criança que frequentava um programa oral, apresentava um léxico bastante reduzido e a sua comunicação era “artificial e restrita” (p. 81); pelo contrário aquela que frequentava um programa bi-modal apresentava um sistema lexical bastante mais amplo, sendo capaz de expressar sentimentos e acontecimentos do dia-a-dia. A autora concluiu que, apesar de restritos, estes dados “reforçam a posição de que os métodos mistos, baseados na comunicação total, não prejudicam a oralização e favorecem a aquisição de conceitos e da comunicação como um todo” (p. 81).

Mas apesar destes estudos, que revelam a superioridade destes programas em relação àqueles assentes numa filosofia estritamente oral, alguns autores chamam, no

entanto, a atenção para o desfaseamento que continua a observar-se entre crianças surdas e ouvintes, no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como ao conhecimento dos conteúdos escolares, mesmo naquelas crianças surdas ensinadas segundo métodos bi-modais (Brooke, 1986; Góes, 1994; Heiling, 1998; Lynas, 2005; Quadros, 1997; Shantie & Hoffmeister, 2000). Por exemplo, Brooke (1986) salienta, no seu estudo, que a capacidade das crianças surdas educadas segundo métodos bi-modais de utilizar a sintaxe inglesa na escrita é ainda bastante inferior à das crianças ouvintes. Do mesmo modo, Heiling (1998) alerta para a necessidade de se estudar o impacto da escolarização feita em língua gestual, obrigatório por lei na Suécia, desde os anos 80, no desenvolvimento académico dos alunos surdos, comparando-o com aqueles de alunos ensinados segundo métodos bi-modais.

Em termos teóricos, esta abordagem também apresenta alguns problemas. De acordo com Góes (1994),

As práticas de comunicação bi-modal são marcadas por uma série de contradições: privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam um nível razoável do seu uso, de modo funcional, nas modalidades falada e escrita; viabilizam ganhos em termos da amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambiguidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efectuada) da língua majoritária (p. 176).

Os opositores deste método referem que não é possível fazer uma tradução palavra a palavra, ou frase a frase, entre uma língua gestual e uma língua oral, já que as duas línguas obedecem a estruturas diferentes (Akamatsu, Stewart, & Mayer, 2004; Amaral, Coutinho, & Delgado-Martins, 1994; Gallaway & Woll, 1994; Johnson et al., 1989; Lynas, 2005; Shantie & Hoffmeister, 2000; Svartholm, 1999). Para além disso, há uma série de constrangimentos que dificultam passar dos princípios à prática (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Johnson e seus colaboradores alertam que, “embora parecendo muito óbvio dizer isto, na verdade, para conseguir compreender uma expressão gestualizada construída com base nos princípios sintácticos e morfológicos do Inglês, uma criança tem que primeiro ser competente em Inglês” (p. 7). É assim que estes sistemas criam uma situação anedótica: o seu objectivo é desenvolver no aluno surdo a língua oral mas, para que haja compreensão na modalidade gestualizada-falada,

são necessários conhecimentos prévios dessa língua oral. Por outro lado, inúmeros estudos feitos com professores competentes neste sistema linguístico mostram que o sistema de gestos que utilizam constituem modelos deficientes da língua oral que pretendem representar (Gallaway & Woll, 1994; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Por fim, alertam Gallaway e Woll (1994), é necessário ter em conta que, muito embora na perspectiva do ouvinte, a comunicação bi-modal consista na apresentação simultânea de diferentes gestos e de palavras, a criança surda está, no entanto, a experimentar fundamentalmente uma modalidade visual, cujo *input* é escasso. Outros estudos indicam que também os alunos surdos tendem a distorcer estes sistemas bi-modais, fazendo-os aproximar de línguas gestuais naturais (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Loncke, Quertinmont, Martens, & Dussart, 1996). Segundo Svartholm (1998),

Ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então, porque deveríamos esperar que a criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (p. 40).

Bilinguismo

Tendo em conta estes dados e o desenvolvimento dos estudos sobre língua gestual, o sistema de educação dos surdos evoluiu, nalguns países, no sentido do bilinguismo (Amaral et al., 1994; Johnson et al., 1989; Lynas, 2005; Quadros, 1997; Ruela, 2000). Este assenta na ideia segundo a qual a língua gestual é uma “língua maternal/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva de línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação” (Amaral et al., 1994, p. 37). Sendo uma língua maternal/natural, o seu desenvolvimento processa-se de uma forma natural, espontânea, desde que a criança esteja exposta aos estímulos adequados, ou seja, desde que esteja integrada num meio linguístico adequado. Assim, de acordo com a proposta bilingue, a criança surda deverá ser ensinada na sua língua natural, i.e., na língua gestual, sendo a língua oral considerada como uma segunda língua (Amaral et al., 1994; Garvel &

O’Gara, 2003; Lacerda, 2000; Lynas, 2005; Quadros, 1997). Segundo o modelo sueco, a criança é ensinada na língua gestual sueca, sendo a partir desta que aprende a língua sueca e, em particular, a língua escrita, atingindo um estágio de bilinguismo funcional (Svartholm, 1999).

Ao contrário dos métodos oralistas, que assentam num modelo médico e deficitário da criança surda (Knight & Swanwick, 2002), sendo o objectivo da intervenção a “recuperação da pessoa surda” (Quadros, 1997, p. 21), o bilinguismo assenta num modelo cultural da surdez e num modelo social de deficiência (Drasgow, 1998; Knight & Swanwick, 2002; Paul, 1998; Pickersgill, 1998).

De acordo com Knight e Swanwick (2002), as pessoas não são deficientes pela sua deficiência, mas devido ao modo como a sociedade lida com ela e às barreiras que não são ultrapassadas transformando a deficiência numa incapacidade. Assim, as pessoas surdas só são deficientes porque a língua oral é a língua maioritária da sociedade e é aquela que é valorizada em termos económicos e educacionais. A partir do momento em que também a língua gestual é aceite, a surdez passa a ser definida de outro modo: os surdos são encarados enquanto grupo linguístico e cultural minoritário e um dos objectivos da educação é permitir que as crianças surdas se tornem bilingues e, logo, bi-culturais, de maneira a poderem participar quer na sociedade ouvinte quer na comunidade surda (Drasgow, 1998; Gravel & O’Gara, 2003; Knight & Swanwick, 2002; Paul, 1998; Pickersgill, 1998; Pittman & Huefner, 2001). Segundo Pinto (2000), o bilinguismo constitui um verdadeiro trunfo para os surdos, já que lhes confere o “poder de transpor a sua comunidade linguística (gestual ou oral) e partir para outros contactos que acabarão por enriquecer os seus conhecimentos e fazê-los sair do mero monolinguismo” (p. 235).

Assim, mais do que uma proposta para o ensino de uma língua, o bilinguismo é “uma abordagem à educação de surdos, que usa quer a língua da comunidade surda, quer a língua escrita e falada da comunidade ouvinte” (Pickersgill, 1998, p. 88). Pinto aponta, no entanto, para a importância de se considerar, também, a modalidade oral (e não só de leitura e escrita) na educação de surdos. A autora cita Harris e McGhee Nelson (1992) ao referir que a utilização de uma linguagem pode ser dividida em quatro modalidades básicas, escrita, leitura, fala e audição, sendo que o nível de competência pode variar para cada uma delas. Apesar da compreensão oral ser difícil para muitos surdos, o desenvolvimento desta competência não deve ser, no entanto, segundo Pinto (2000), descurado:

(...) as quatro modalidades salientadas devem ser tidas em conta muito embora só parte delas possa atingir níveis de proficiência mais promissores (...). A parte oral da linguagem não pode ser por isso menosprezada ou descurada a pretexto de que a leitura e a escrita são suficientes. É que os surdos não lidam somente com material escrito, também encontram pessoas ouvintes com as quais seria conveniente que pudessem trocar ideias (p. 235).

Também outros autores defendem esta perspectiva. Segundo palavras de Nelson, Camarata e Stephen (1996), “embora seja inegável que o verdadeiro acesso a aspectos únicos da cultura Surda requeira uma competência linguística em ASL [(Língua Gestual Americana)], também é inegavelmente verdade que muitas oportunidades educacionais e sociais tornam-se acessíveis pela existência de níveis elevados de fluência em inglês” (p. 17).

Não obstante a importância da aprendizagem da língua oral da comunidade ouvinte, a língua gestual é considerada central no sistema bilingue. Com efeito, é através da utilização da língua gestual que as crianças e adolescentes surdos podem aceder ao mundo exterior, pois é através deste sistema linguístico que conseguem recolher um máximo de informações e de conhecimentos, comunicando os seus sentimentos, opiniões e emoções (Carvalho, 2000; Equipa pedagógica do Instituto Baguer, 1985; Sim-Sim, 1999, 2005b). Laborit (2000), uma surda profunda, descreve o seu contacto com a língua gestual, pela primeira vez, aos sete anos:

Só aprendi esta língua aos sete anos. Anteriormente, eu deveria ser considerada uma “débil mental”, uma selvagem. É uma loucura. Como é que as coisas se passavam? Eu não tinha língua. Como consegui construir-me? Como é que eu fazia para chamar as pessoas? Como é que eu fazia para pedir alguma coisa? Lembro-me de usar de mímica amiúde. Teria pensamentos? É evidente que sim. Mas em que pensaria eu? Na sensação de estar fechada atrás de uma porta enorme que não conseguia abrir para me fazer entender pelos outros (...) (p. 26).

Por outro lado, é a língua gestual, que facilmente os surdos conseguem perceber, que lhes permite desenvolver-se não só linguística, como também social e

emocionalmente (Preisler & Ahlström, 1997). Estas autoras estudaram, durante dois anos, 27 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos de idade, provenientes de três escolas infantis distintas, em duas das quais todos os adultos utilizavam exclusivamente língua gestual para comunicarem e, noutra, o discurso oral acompanhado por gestos isolados. Ao longo dos dois anos do estudo realizaram, todas as seis semanas, observações de uma hora, gravadas em vídeo, em contextos interaccionais naturais, durante situações de jogo livre, actividades programadas pelos educadores e refeições. As autoras observaram que a utilização da língua gestual em crianças surdas orais desempenha, de facto, um papel positivo no seu desenvolvimento comunicacional e social. Segundo palavras suas,

A utilização de um código de linguagem que era fácil de produzir bem como de perceber permitiu que elas tomassem parte dos diálogos e que partilhassem experiências com os outros. A melhoria das suas competências linguísticas teve muitas consequências positivas no desenvolvimento das crianças, incluindo o desenvolvimento do jogo, desenvolvimento social e desenvolvimento emocional (p. 474).

Este modo de conceber a pessoa surda – bilingue e bi-cultural – e a educação dos surdos tem implicações na forma de organizar o processo de ensino/ aprendizagem. Em primeiro lugar, é de salientar o papel central da língua gestual e dos adultos surdos no desenvolvimento linguístico e educacional, sendo, como tal, prioritário estabelecer laços com a comunidade surda. A língua gestual assume um papel tão central na educação de surdos que deve ter um estatuto igual à da língua oral maioritária (Pickersgill, 1998), ou seja, ambas as línguas devem ser usadas ao longo de todo o percurso escolar, quer a nível da instrução quer a nível da avaliação e todos os intervenientes educativos devem ser bilingues (Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998). Para além disso, a exposição à língua gestual deve-se iniciar tão precocemente quanto possível (Drasgow, 1998; Gravel & O’Gara, 2003; Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998; Shantie & Hoofmeister). Já a questão da introdução formal da língua oral maioritária coloca mais dúvidas: alguns autores defendem a sua introdução apenas após a língua gestual estar bem estruturada na criança surda (Drasgow, 1998; Knight & Swanwick, 2002). Independentemente deste debate, parece ser ponto assente que as duas línguas devem

ser ensinadas em contextos separados, procurando-se, no entanto, encorajar a transferência de competências (Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998, Paul, 1998).

Um outro aspecto central no sistema bilingue é a sensibilidade que o currículo deve ter à pluralidade cultural que caracteriza as nossas sociedades (Pickersgill, 1998; Qualls-Mitchell, 2002). Segundo Qualls-Mitchell (2002), os surdos constituem uma minoria cultural, pelo que é essencial desenvolver contextos multiculturais, nos quais os alunos se possam reconhecer e com os quais se possam identificar e sentir-se aceites e respeitados. É assim que o currículo deve conter aspectos da cultura surda, constituindo objectivos centrais “o desenvolvimento de uma identidade surda positiva, o reconhecimento de aspectos relacionados com surdez na comunidade ouvinte e o respeito pela língua e cultura da comunidade surda” (Knight & Swanwick, 2002, p. 30). Por outro lado, o currículo deve também conter elementos da cultura ouvinte, já que, de acordo com Pickersgill (1998), há certos aspectos da cultura ouvinte para os quais as crianças surdas devem estar alertadas. É que não é fácil para uma criança surda captar certos aspectos da experiência ouvinte (por exemplo, o sentido de humor), ainda que viva no seio de uma família ouvinte e esteja incluída numa escola regular.

De acordo com os proponentes deste sistema, só a condição bilingue permitirá ao surdo viver uma experiência, não só linguística e cognitiva, mas também sócio-afectiva bastante mais positiva e rica, facilitando, nomeadamente, a construção de uma identidade positiva de si próprios. Tal como refere Svartholm (1998),

O resultado é um grupo de jovens alfabetizados e confiantes - confiantes não somente em sua primeira língua, a dos sinais, mas também em sua segunda língua, o sueco. Para caracterizá-los, o termo "normal" é o que logo me vem à mente. Não há, na realidade, diferença entre eles e quaisquer outros jovens da mesma idade, excepto pelas línguas que utilizam (p. 45).

Knight e Swanwick (2002) apontam vantagens culturais, comunicativas e cognitivas: as pessoas bilingues revelam ter desenvolvido uma maior tolerância cultural e face à diversidade, conseguem comunicar com um maior número distinto de pessoas e de grupos sociais e, em termos cognitivos, têm maiores competências meta linguísticas, o que torna mais fácil a aprendizagem de novas línguas. Com efeito, segundo Ferreira (1993),

Está provado que a criança bilingue tem dois termos para uma mesma referência: a sua atenção concentra-se sobre as ideias e não sobre as palavras; sobre o conteúdo e a forma; sobre as significações mais do que sobre os símbolos – fenómeno extremamente importante no processo intelectual. As crianças bilingues são mais flexíveis no domínio cognitivo que os companheiros monolingues (p. 37).

Estudos centrados na leitura mostram, igualmente, as vantagens de um ensino bilingue. Segundo Amaral (2002), o desenvolvimento linguístico e meta linguístico constituem dois aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura, sendo que os modelos de ensino bilingues, ao favorecerem a aprendizagem de uma língua gestual (promovendo o desenvolvimento linguístico das crianças surdas) e ao promoverem a reflexão meta linguística sobre essa língua gestual e da representação escrita da língua oral, facilitam o acesso à leitura.

Amaral (2002) desenvolveu, em Portugal, um estudo com um grupo alvo, constituído por 48 crianças surdas profundas, com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos, e dois grupos controle (um de alunos surdos e outro de ouvintes), em tudo semelhantes ao primeiro, com excepção de não terem sido submetidos ao programa bilingue. A autora avaliou todos os alunos em dois momentos: antes e depois da intervenção pedagógica durante um ano, em diferentes áreas, tais como o desenvolvimento linguístico das crianças surdas a nível da língua gestual portuguesa e das crianças ouvintes a nível do português, capacidades meta linguísticas, compreensão dos objectivos e utilidade da leitura e competências de leitura.

Esta autora observou, no grupo experimental, uma melhoria significativa a nível das capacidades linguísticas e meta linguísticas, a par de uma melhoria na leitura, tendo concluído que os resultados se devem à intervenção pedagógica (já que as diferenças observadas foram praticamente nulas ou não tão significativas nos grupos controlo). A autora observou ainda que a melhoria nas competências de leitura, nos alunos do grupo experimental, originou um aproveitamento escolar semelhante ao do grupo dos alunos ouvintes.

O mesmo tipo de evidência foi encontrado por Strong e Prinz (1997), segundo os quais “crianças surdas a aprenderem inglês escrito parecem beneficiar da aquisição de, mesmo, um nível moderado de competência em Língua Gestual Americana” (p. 45). Os autores desenvolveram um estudo correlacional com 160 alunos surdos, com idades

compreendidas entre os 8 e os 15 anos, a frequentarem uma escola interna. Os alunos foram divididos em dois grupos etários (dos oito aos onze anos e dos doze ou mais anos de idade), tendo sido também controlada a variável relativa ao estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes). A todos eles foram passados uma complexa bateria de testes para avaliar o seu nível de desenvolvimento em Língua Gestual Americana, o seu nível de desenvolvimento a nível da leitura e da escrita do Inglês e o seu QI não verbal. Posteriormente, os autores fizeram uma análise de correlação entre todas as variáveis estudadas, para todos os sujeitos, para cada um dos grupos etários, para cada grupo relativo ao estatuto auditivo dos pais e, finalmente, em cada grupo etário, para o subgrupo relativo ao estatuto auditivo dos pais. Com base nos dados recolhidos, os autores salientam a existência de uma “relação clara, consistente e estatisticamente significativa entre as competências a nível da Língua Gestual Americana e de leitura e escrita do Inglês” (p. 43), tendo ainda observado que o nível do desempenho nas provas de literacia aumenta, mesmo, com um nível de competências moderado a Língua Gestual Americana.

Para além das vantagens linguísticas, emocionais, sociais e académicas apontados pelos defensores do bilinguismo, um outro argumento apresentado pelos proponentes desta perspectiva é que a opção bilingue está de acordo com os princípios de equidade e justiça, pois permite aos alunos surdos atingirem um nível educacional equivalente aos alunos ouvintes e participarem de forma activa e alargada na comunidade de que fazem parte (Sim-Sim, 1999; Svartholm, 1999).

Apesar da generalizada aceitação do sistema bilingue, há alguns autores que, mesmo defendendo este sistema, criticam a falta de evidências empíricas que suportem algumas posições no modo de organizar o processo de ensino aprendizagem (Amaral, 1999; Bailes, 2004; Drasgow, 1998; Evans, 2004; Knoors & Renting, 2000; Leigh & Power, 2004; Paul, 1998; Pittman & Huefner, 2001). De acordo com Pittman e Huefner (2001), a questão não é tanto sobre que língua basear o ensino, já que o bilinguismo é, hoje em dia, uma abordagem amplamente aceite, mas sobre quais os métodos mais eficazes para ensinar segundo esta perspectiva: “Como fornecer uma educação grátis e apropriada a uma criança que é surda e cuja língua nativa é a ASL [língua gestual americana], uma língua que não tem uma forma escrita ou oral?” (p 188). Segundo Paul (1998), ainda permanecem inúmeras questões, nomeadamente sobre qual a primeira língua a ser ensinada (se a ASL ou o inglês), sobre o tempo de instrução que deve ser gasto com uma e outra língua, sobre o perfil dos candidatos a este tipo de programa,

entre outras, que urgem ser respondidas. Pelo contrário, refere o autor, florescem uma série de programas bilingues, muitos dos quais não têm qualquer fundamento teórico ou uma base empírica sólida. Este aspecto é igualmente referido por outros autores, nomeadamente Akamatsu, Stewart e Mayer (2004), Drasgow (1998) e Leigh e Power (2004). Como salientam Knoors e Renting (2000),

Embora a educação bilingue para as crianças surdas seja, na nossa perspectiva, com certeza um conceito promissor, não é de modo algum garantia de uma educação de boa qualidade. O tempo de *input* e de tempo educacional gasto em língua gestual, oral e escrita, a ligação destas línguas a outras partes do currículo, a divisão das línguas entre professores e assistentes dos professores, a cooperação entre os professores e a utilização de métodos, constituem tudo aspectos que merecem atenção própria na educação em geral e certamente na educação bilingue dos surdos. Uma deliberação cuidada e uma implementação passo-a-passo, seguidas de uma avaliação e, se necessário, adaptação, constituem componentes essenciais no processo de desenvolver uma educação bilingue para crianças surdas (p. 269).

É assim que muito há ainda a fazer mesmo no campo do bilinguismo, sendo essencial compreender como a língua gestual pode ser apropriada num contexto bilingue e de que forma deve ser organizado o processo de ensino-aprendizagem para facilitar esse desenvolvimento.

Por outro lado, é essencial, tal como salientam Leigh e Power (2004), que o debate entre oralistas e bilinguistas se amenize e que uns e outros abandonem as suas posições radicais. De facto, é hoje correntemente aceite e reconhecido que não há um único método de comunicação que seja apropriado a todas as crianças surdas. Para além disso, é necessário ter em conta que algumas crianças surdas nunca desenvolverão a língua oral. Assim, é necessário conjugar esforços para que se possa identificar, o mais precocemente possível, aquelas crianças surdas que dificilmente irão apropriar a língua oral, desenvolvendo-se um programa de intervenção adequado às suas características e não apenas quando o modelo oral falha. Com efeito, hoje em dia, as novas tecnologias permitem fazer diagnósticos de surdez cada vez mais precocemente, sendo usual desenvolver-se, em consonância, uma intervenção baseada num modelo oral. Se falha, então perde-se todas as vantagens da identificação precoce, nomeadamente as

possibilidades da crianças se desenvolver linguisticamente no momento mais propício para ela.

Num outro sentido, há que ter em conta que o debate sobre que língua apropriar tem desviado a atenção de outras questões igualmente essenciais. Com efeito, independentemente da língua a desenvolver, como se pode facilitar o desenvolvimento linguístico, social, emocional e académico da criança surda? (Akamatsu et al., 2004) Como se pode aumentar o nível literático de mais crianças surdas? (Leigh & Power, 2004).

CAPÍTULO 3

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

A literacia constitui, hoje em dia, um valor central, sendo amplamente aceite a ideia de que não chega às crianças surdas conhecerem uma série de palavras ou de gestos pontuais e reproduzi-las em contextos muito específicos e limitados; também não chega a descodificação, sem compreensão, do material escrito (Chaleff & Ritter, 2001; Lourenço, 2005). É essencial, pelo contrário, desenvolver nas crianças surdas a capacidade de compreenderem aquilo que lêem, de transformar a informação que recolhem em saber e em competências mobilizáveis (Paul, 1998; Vítor, 2002), atingindo níveis elevados de fluência linguística, que lhes permitam dominar a produção e compreensão da língua e utilizar essas competências em contextos sociais e académicos (Nelson et al., 1996).

Estas constituem questões centrais numa sociedade altamente alfabetizada, como é a sociedade dita ocidental, na qual aceder à informação e ao conhecimento constituem veículos essenciais para atingir níveis mais elevados de educação, de formação e de qualificação profissional e para poder desempenhar actividades profissionais mais qualificadas (Sim-Sim, 1999, 2005b). É neste contexto, de acesso e apropriação de um bem cultural comum, que duas questões se jogam e que se prendem com o tipo de percurso educacional (Antunes, 2000; Lebedeff, 2000) e com o modo como fazer as crianças surdas aceder a um currículo amplo, equilibrado e relevante (Wakefield, 1998). Contudo, estas questões são complexas e para elas existem diferentes respostas, não existindo certezas nem consensos sobre o caminho a tomar (Antunes, 2000; Lebedeff, 2000; Lynas, 1999b; Wakefield, 1998).

O movimento inclusivo e o direito amplamente difundido de aceder a um mesmo currículo comum criaram novas áreas de incerteza e de debate (Antunes, 2000; Lebedeff, 2000; Lynas, 1999b; Wakefield, 1998). Alguns autores consideram que a colocação física, na mesma escola, de alunos com características e necessidades muito diferentes não é importante; mais importante é desenvolver em todos os alunos um sentimento de pertença e criar um ambiente no qual todos se sintam aceites e respeitados e no qual possam activamente participar (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002; Antunes, 2000; Rodrigues, 2003; Thomas & Loxley, 2001). No caso da comunidade surda, alguns autores encaram a inclusão como uma ameaça à língua gestual dos surdos

e à cultura surda (Ballard, 1997; Cline, 1997). Outros, ainda, consideram que a experiência educacional dos alunos surdos será de menor qualidade num ambiente inclusivo (ou integrado), dado o ritmo de ensino não ser adaptado às necessidades dos alunos surdos e os professores do ensino regular não terem qualquer formação para ensinar crianças surdas (Corker, 1994, Marchesi, 1995) e dadas as dificuldades comunicacionais e em compreender muito daquilo que é falado (Jarvis, 2003, Lebedeff, 2000). Pelo contrário, há autores que encaram a manutenção das escolas especiais para surdos como uma falha do sistema educacional em responder às necessidades das crianças cuja primeira língua não é a língua da escola (que não é o caso exclusivo das crianças surdas, mas também de outras provenientes de outras minorias linguísticas e culturais) (Villa et al., 1985). Outros, ainda, referem que a integração/ inclusão de crianças surdas na escola regular é importante, pois não só irá permitir às crianças surdas aprender a viver no mundo ouvinte, como também irá enriquecer a experiência das crianças ouvintes ao contactarem com crianças diferentes (Jiménez, Prado, Moreno, & Rivas, 1997; Melro, 2003).

Por fim, há uma série de questões relacionadas com as opções curriculares. Deverá a educação de surdos centrar-se fundamentalmente em aspectos como a gramática, vocabulário, fonética, enquanto meio para atingir alguma independência nas aprendizagens futuras, sacrificando, a curto prazo, o currículo regular (Lynas, 1999a; Lynas, Lewis, & Hopwood, 1997)? Segundo outros autores, a primeira língua não se aprende formalmente, mas através de conversações verdadeiras e em contextos interactivos carregados de significado e de propósito (Gallaway, 1998; Marschark, 1993; Nelson et al., 1993; Vinter, 1996; Webster & Wood, 1989). De acordo Stevens (1980), “o ensino formal de vocabulário, frases e gramática a crianças que estão a funcionar a um nível linguístico muito precoce parece inapropriado” (p. 183). Para além de que o contacto com áreas curriculares diversificadas pode constituir uma experiência importante para o desenvolvimento da língua e apropriação de novo vocabulário (Marschark, 1993; Stevens, 1980). De acordo com Corker (1994),

O currículo típico fornecido às crianças e jovens surdos coloca tanta ênfase na linguagem e comunicação que falha em reconhecer a importância do acesso e da qualidade do ambiente linguístico circundante ou a depleção da educação geral que o ensino em unidades especializadas em linguagem e comunicação origina. As pessoas surdas educadas segundo essas abordagens podem bem deixar a escola

com um conhecimento (limitado) de linguagem e comunicação, mas o que dizer acerca do seu conhecimento sobre ciência, matemática, sociologia, pessoas ouvintes, sexo, só para nomear alguns, poucos, exemplos? (p. 151).

Por outro lado, outros autores salientam questões de princípio. Com efeito, para alguns está fora de questão fornecer currículos distintos a crianças diferentes com base em argumentos relacionadas com a existência de ritmos, interesses e capacidades diferentes (Corker, 1994; Porter, 1995; Wang, 1995).

Face aos resultados académicos ainda desanimadores obtidos com crianças e jovens surdos, urge resolver estas questões e oposições. Como fazer os alunos surdos aceder a um currículo alargado e equilibrado e, ao mesmo tempo, satisfazer-lhes as suas necessidades comunicacionais e linguísticas? Qual o impacto que o local de ensino tem no seu desenvolvimento emocional, social e académico? O que nos diz a literatura sobre a eficácia das diferentes opções e abordagens?

Neste capítulo começaremos por abordar, de forma extensiva, o tipo de resposta educativo que se tem dado às crianças ditas diferentes e terminaremos com a opção política que prevalece actualmente – a inclusão. Este movimento não é isento de problemas e limitações e tem sido polémico no caso específico da comunidade surda, sendo, muitas vezes, considerado como uma ameaça ao desenvolvimento da língua gestual e da cultura surda. Terminaremos este capítulo apresentando o estado da arte no que diz respeito à integração/ inclusão de alunos surdos em escolas regulares, e as vantagens e/ou limites que lhes têm sido apontados. Os estudos realizados em alturas diferentes, com métodos e populações distintas, segundo abordagens diversas e enformados por questões também diversas, apresentam-nos dados contraditórios – uns sustentando a inclusão/ integração e outros, pelo contrário, alertando para os benefícios do ensino especial no caso das crianças e jovens surdos.

Novas orientações políticas para o ensino especial e a educação de crianças com necessidades educativas especiais

O Sistema de Ensino Segregado

Tal como já foi referido, o sistema de educação especial iniciou-se com a educação dos surdos, tendo sido criada, no século XVIII, a primeira escola específica para surdos. Prevalencia o ensino segregado, de acordo com o qual se criavam instituições por tipo de deficiência, com pessoal mais ou menos formado de acordo com o tipo de resposta a dar a essa população e com as exigências que essa lhe colocava. Em Portugal, o primeiro instituto para surdos foi criado em 1823, em Lisboa, sucedendo-se a abertura, fecho e reabertura desse e de outros institutos, em Lisboa e noutras cidades do país, que ensaiaram abordagens distintas (Delgado-Martins, 1984a; Sanches, 1995). No entanto, só em 1913 é organizada, pela Casa Pia, da qual fazia parte o instituto para surdos, a primeira formação especializada dirigida aos professores dos surdos (Delgado-Martins, 1984a; Sanches, 1995).

O ensino segregado era uma prática corrente, que assentava na ideia de que as pessoas em condição de deficiência tinham que ser recuperadas de forma a poderem adaptar-se à sociedade e que, para tal, era necessária a intervenção de pessoal especializado, que conhecia técnicas e métodos específicos e talhados às necessidades e características da população que servia (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Vlachou, 1997). Ainda, segundo esta perspectiva, isolavam-se estas crianças que, pela sua deficiência, eram mais vulneráveis, confiando-as a instituições especiais para “protegê-las da realidade dura da vida quotidiana da escola” (Vlachou, 1997, p. 13).

Em Portugal, os surdos eram tradicionalmente ensinados em regime de semi-internato ou internato, nos institutos dos surdos, que se tornaram, a partir de 1905, da responsabilidade da Casa Pia. Estes tinham como objectivo fundamental desenvolver a linguagem verbal oral dos surdos, fornecer-lhes o ensino primário e, posteriormente, um ensino profissional (Delgado-Martins, 1984a). Assim, a educação dos surdos não era da responsabilidade do Ministério da Educação e a comunidade surda não seguia o currículo regular nacional (de resto, como acontecia com outros grupos sociais).

Ora, este estado de coisas começou a ser questionado quando os direitos civis e humanos, a justiça e equidade social, a igualdade de oportunidades, o bem-estar social

se tornaram questões sociais e políticas centrais nos países ocidentais (Armstrong et al, 2000; Correia, 1999; Lopes, 1997, Sanches, 1995). Com efeito, é de referir, em meados do século XX, a publicação, pelas Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, mais tarde, a Convenção Sobre os Direitos das Crianças (1989) e as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993), entre outros documentos igualmente importantes e reveladores da saliência que determinados valores vieram a assumir nas sociedades ocidentais actuais.

A ebulição social e política dos anos 60 criou o cenário para a emergência dos movimentos de pais e de pessoas em condição de deficiência, que se juntaram para lutarem pelos seus direitos. Estes movimentos foram especialmente marcantes nos E.U.A. e em Inglaterra e tiveram, a par do aumento dos conhecimentos científicos e da insatisfação com as práticas instauradas e respectivos resultados, uma influência importante no evoluir da educação especial (Armstrong et al., 2000; Correia, 1999; Felgueiras, 1994; Kronberg, 2003; Stainback & Stainback, 1995; Vislie, 1995). Com efeito, a prática de segregar as crianças em condição de deficiência em instituições especiais ou em classes especiais dentro da escola regular passou a ser considerada discricionária, antidemocrática e ilegal (Clark et al., 1997; Felgueiras, 1994). Para além disso, foram denunciadas uma série de limitações do ensino segregado: a falta de formação adequada dos professores do ensino especial, a inadequação das metodologias, a falta de materiais e de espaços físicos adequados (Felgueiras, 1994) e, a outro nível, o estigma, a ausência de contactos entre alunos com e sem deficiência, a pobreza da experiência social dos alunos segregados (Clark et al., 1997; Felgueiras, 1994; Kronberg, 2003).

O Sistema de Ensino Integrado

É assim que, em meados do século XX, cresce o debate em redor da integração e que começam a ser ensaiadas as primeiras tentativas de transferência das crianças em condição de deficiência para as escolas regulares. A publicação da lei pública sobre a educação de indivíduos com deficiência (PL 94-142), nos E.U.A., e do relatório Warnock (1978), em Inglaterra, constituíram duas influências marcantes na legislação portuguesa sobre a integração, a qual, no entanto, veio apenas a ser publicada em 1991 (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto). Até lá, assistiu-se, em Portugal, ao

progressivo maior envolvimento do Ministério de Educação pelo ensino de crianças em condição de deficiência.

Com efeito, em Portugal, as primeiras tentativas de integração de alunos em condição de deficiência no ensino regular datam dos anos 70, primeiro com alunos cegos e, posteriormente, com alunos surdos (Correia, 1999; Delgado-Martins, 1984a; Sanches, 1995). Contudo, é de referir que, nesse período, os alunos podiam ainda optar ou não pelo ensino integrado e que, só aqueles viam a sua opção regulamentada pelo Ministério de Educação (Decretos-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio e n.º 84/78, de 2 de Maio). Segundo Correia (1999),

Nesta fase, a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. Para a grande maioria da população deficiente em idade escolar o único recurso educativo consistia na frequência de classes especiais, nem sempre de fácil acesso. O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (p. 26).

É só em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que aprovou as Bases do Sistema Educativo, que a educação escolar passou a integrar modalidades especiais (artigo 4º), havendo uma clara responsabilização da escola regular pela “recuperação e a integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (artigo 17º). De acordo com Bénard da Costa (1995), este documento foi essencial, pois “foi estabelecido o direito a uma educação adequada a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais e (...) foi determinado que a sua educação se deve processar, sempre que possível, em estruturas regulares de ensino” (p. 56).

Depois deste documento, que visa enquadrar a reforma educativa, outros foram publicados no sentido de regular diferentes opções e orientações. Importa, neste contexto, referir três documentos relacionados com a melhoria das condições educativas das crianças em condição de deficiência e com a sua integração no ensino regular. São eles os seguintes:

- Lei sobre a escolaridade obrigatória e a gratuidade (Decreto-Lei nº35/90, de 25 de Janeiro), publicado em 1990. Este documento teve como objectivo garantir a universalidade do ensino básico a todas as crianças, tal como vinha estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Para tal, era considerado essencial não só garantir a todas as crianças o acesso à escola (e daí a gratuidade do ensino), como também garantir a todas as crianças equidade de oportunidades de sucesso escolar (e daí a necessidade de se fornecerem certos complementos sócio-educativos, tais como alimentação, transporte, serviços de apoio psicológico e orientação escolar e profissional, entre outros). Para além disso, neste documento vem claramente afirmada a urgência de se dar uma resposta adequada às crianças com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais, referindo-se ao seu, ainda, “preocupante (...) baixo índice de escolarização” (Decreto-Lei nº 35/90). Assim, estes alunos passaram também a estar “sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (artigo 2º), beneficiando, tal como todos os outros alunos, de uma série de apoios e complementos que viessem promover o seu sucesso educativo.

- Para além daquela medida, foi ainda publicado o Despacho-Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, que pretendia clarificar as funções dos educadores e dos professores que compunham as equipas de educação especial. É de referir que as equipas tinham sido criadas já nos anos 70 e que se encontravam a funcionar desde essa altura, sem, no entanto, o devido reconhecimento legal, facto que só aconteceu com a publicação do presente documento (Correia, 1999). De acordo com este despacho, as equipas de educação especial deviam orientar a sua acção de acordo com aquilo que tinha ficado estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), i.e., a sua acção devia visar a recuperação e a integração sócio-educativa das crianças com necessidades educativas específicas. Assim, ficou definido que estas teriam como funções: o “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (alínea 3).

- Por último, é de referir o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, publicado em 1991, dirigido especificamente a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que frequentavam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário (artigo 1º). Este documento veio modificar algumas práticas, tendo alargado e actualizado a legislação relativa à integração, em resposta ao conhecimento prático

que se foi apropriando ao longo dos anos e da grande evolução nas práticas e nos conceitos que ocorreram na educação especial noutros países. Assim, introduziu os conceitos de, alunos com necessidades educativas especiais (NEE), “baseado em critérios pedagógicos” e não em critérios médicos, e de meio o menos restritivo possível, que pretendia veicular a ideia segundo a qual a aplicação do regime educativo especial devia ter em conta o caso concreto, procurando-se, sempre, optar pelas medidas que se assemelhassem às medidas seguidas no regime educativo comum (artigo 2º). Assim, o regime educativo especial passou a prever uma série de medidas: desde a organização de equipamentos especiais de compensação, de adaptações materiais e curriculares, à criação de condições especiais de matrícula, frequência e/ou avaliação, ao apoio pedagógico acrescido e, finalmente, ao ensino especial. Neste documento estava também previsto o encaminhamento apropriado para instituições de educação especial, desde que todas as medidas referidas anteriormente se revelassem comprovadamente insuficientes (artigo 12º).

A integração de alunos surdos nas escolas regulares

No que diz respeito à comunidade surda, as primeiras tentativas de integração nas escolas regulares datam, em Portugal, tal como já foi referido, de meados dos anos 70 (Delgado-Martins, 1984a; Sanches, 1995), fundamentalmente, em classes especiais (Bénard da Costa, 1995). Data, também, desta altura, em Portugal, a renovação pedagógica a nível do ensino de surdos, tendo sido implementados outros métodos de ensino de surdos que não apenas os métodos tradicionais orais e tendo sido desenvolvidas acções de formação dirigidas a professores e técnicos de surdos (Delgado-Martins, 1984a).

Contudo, não obstante o frenesim legislativo, bem como a implementação de novas práticas e programas, as condições na educação de surdos mantiveram-se precárias e os resultados obtidos desanimadores. Com efeito, investigação feita em Portugal nos anos 80 (Pinho e Melo, Moreno, Amaral, Silva, Delgado-Martins, & Nunes, 1984), revela que, à data, continuava a observar-se um grande desconhecimento, por parte dos agentes educativos envolvidos na educação de surdos, dos pressupostos teóricos que orientavam as suas práticas, quer no que diz respeito à iniciação da leitura e

da escrita quer no que diz respeito aos métodos específicos de ensino de crianças surdas. Para além disso, este estudo veio, também, assinalar:

- O desconhecimento que as instituições receptoras de surdos tinham da situação clínica dos seus alunos, aspecto essencial para o desenvolvimento de uma intervenção eficaz e adequada;
- A detecção e intervenção precoces tardias, o que inviabilizava a obtenção de resultados adequados com a utilização de métodos audio-orais - aqueles utilizados, naquela altura, pelas diferentes instituições;
- O ingresso tardio de muitas crianças surdas nas instituições educativas, o que inviabilizava, para muitas delas, com surdez profunda, o acesso ao oralismo⁴;
- O grande atraso na evolução escolar, sendo de referir um atraso de dois anos na maioria dos alunos referenciados no estudo. Para além disso, é de salientar que a maior parte dos alunos mencionados no estudo não tinha terminado o ensino primário ou transitado para o ciclo preparatório (Pinho e Melo et al., 1984).

Mas esta situação desanimadora não era característica apenas de Portugal. Com efeito, muitos outros autores denunciaram esta situação nos seus países. Por exemplo, Gregory, Shanahan e Waberg (1985) observaram que, de uma maneira geral, os alunos surdos integrados no ensino regular nas escolas americanas se mostravam menos motivados e apresentavam desempenhos menos conseguidos em diversas áreas académicas, tais como leitura, escrita e vocabulário. Passados uns anos, Karchmer e Mitchell (2003) encontravam uma situação algo semelhante, apesar de ter aumentado a proporção de casos de aluno surdos com sucesso académico. No Brasil, inúmeros estudos revelam que muitos dos alunos surdos terminam o ensino básico sem saber ler ou escrever satisfatoriamente e têm um fraco domínio dos diversos conteúdos académicos (Lacerda, 2000).

Críticas ao processo de integração

Ora, estes dados contrariam a filosofia vigente de equidade de oportunidades para todos os alunos, tendo deixado de ser tolerados no contexto social e cultural dos anos 90. Com efeito, o reconhecimento de que todos os cidadãos têm o direito a uma

⁴ Com efeito, os cinco anos constitui a idade limite de acesso ao oralismo nos casos de surdez profunda (Pinho e Melo et al., 1984).

educação de qualidade e a ter oportunidades equitativas que garantam a todos o sucesso e a participação na sociedade de que fazem parte, tornaram inaceitável que algumas comunidades continuassem a receber uma educação de pouca qualidade. É assim que o modelo integrativo começa a ser questionado. Com efeito, alguns dos conceitos em que assenta são bastante vagos e ambíguos, tendo dado origem a práticas muito distintas daquelas que eram defendidas (Ainscow, 1999; Beveridge, 1998; Clark et al., 1997; Falvey, Givner, & Kimm, 1995; Lunt & Norwich, 1999; Reddy, 1995; Strømstad, 2003). É o caso dos conceitos de meio o menos restritivo possível, introduzido na lei pública sobre a educação de indivíduos em condição de deficiência (PL 94-142), nos E.U.A., e de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), entre outros conceitos e ideias, veiculados pelo relatório Warnock (1978), em Inglaterra.

Com efeito, se o conceito de meio o menos restritivo possível teve, por um lado, consequências importantes, por ter, nomeadamente, fomentado o desenvolvimento teórico e tecnológico acerca do “uso de ajudas e serviços suplementares” (Falvey et al., 1995, p. 5), também teve, por outro lado, consequências perversas, ao legitimar práticas em meios restritivos, ao promover a tomada de decisão dos profissionais em detrimento da escolha informada por outras pessoas envolvidas (pais e as próprias crianças em condição de deficiência) e ao enfatizar a colocação física em detrimento do tipo de serviços e apoios que devem ser prestados.

Do mesmo modo, se o conceito de necessidades educativas especiais e o relatório Warnock (1978), em geral, foram importantes por permitirem reconceptualizar a natureza da educação especial e da sua população (Lunt & Norwich, 1999), estes foram sujeitos, de acordo com Ainscow (1999), a algumas distorções. Tal como explica este autor, o conceito foi originalmente criado como uma tentativa de se focar a atenção na individualidade de cada aluno, mas começou a ser usado como um “super rótulo” (p. 27) para designar um grupo de alunos que se pensava ter problemas. Assim, não só novamente se começou a interpretar as dificuldades dos alunos em termos, unicamente, dos défices existentes nas crianças, como ainda, um largo espectro da população estudantil veio a integrar esta nova categoria. De acordo com este autor, a ideia de acordo com a qual 20% das crianças teria algures no seu percurso escolar necessidades educativas especiais, constituiu uma forte influência neste desenvolvimento. Com efeito, esta estimativa tornou-se um alvo a partir do qual as escolas podiam pedir mais recursos e, nalgumas escolas, este ficou mesmo associado “a noções vagas de baixa capacidade geral”, de tal modo que os professores percepcionavam os “20 por cento dos

alunos academicamente mais baixos” como tendo necessidades especiais (p. 28). É assim que se, por um lado, o relatório Warnock (1978) e a legislação subsequente constituíram facilitadores importantes para se iniciar o movimento de transferência de algumas crianças em condição de deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, por outro lado, as estatísticas indicam que, paralelamente, aumentaram os serviços em ambiente segregado para outros grupos de crianças (Clark et al., 1997).

Assim, ambos os conceitos vieram legitimar algumas práticas segregadoras, nomeadamente, o apoio temporário e/ou permanente em salas especiais, sendo que essas práticas não só se mostraram ineficazes como vieram ainda replicar os velhos problemas da segregação (Clark et al., 1997). Para além disso, persistiram os problemas do estigma e da qualidade do tipo de instrução fornecido aos alunos referenciados (Clark et al. 1997; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999a), bem como o problema do desenvolvimento de auto-conceito mais negativos, fruto da separação (Correia, 1999). Numa revisão de literatura, Fischer e seus colaboradores (2002) enfatizam enquanto aspectos mais negativos: 1) a fragmentação do currículo; 2) a interrupção da aula e das actividades educativas; 3) o menor tempo despendido com a instrução propriamente dita; 4) a percepção de que os colegas com NEE retirados da sala de aula regular para apoio não pertencem à turma; 5) a diminuição dos contactos entre pares com e sem NEE; e 6) o isolamento dos alunos com NEE devido aos seus horários únicos e mudança constante classe.

Em Portugal, e no caso específico da educação de surdos segundo um enquadramento integrativo, alguns problemas referidos são: a ausência de contactos entre surdos e ouvintes, alguma desmotivação face aos conteúdos programáticos (dada a inadequação das estratégias às necessidades e características dos alunos surdos) e as dificuldades de apropriação de novos saberes e desenvolvimento de competências e a sua mobilização em novos domínios e áreas (Benavente, Carvalho, Bento, Leão, Tavares, & César, 1993). A colaboração entre a escola regular (escola secundária de Benfica) e Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA) (a funcionar nessa instituição) no desenvolvimento de um projecto inovador, Projecto de Educação Ambiental, com o objectivo de ultrapassar esses problemas, se teve um impacto positivo, nomeadamente a nível da participação dos alunos surdos nas actividades da escola regular e da sua integração entre os pares ouvintes, e também a nível da apropriação de novos saberes e competências, por outro lado, não resolveu o problema de uma visão dividida da escola e dos alunos, típico da filosofia integrativa. Com efeito,

mesmo após dois anos de colaboração com a escola regular, as fronteiras entre o ensino regular e o “ensino especial” não se esbateram (Benavente et al., 1993) e, perante as diferenças de ritmo de aprendizagens, entre alunos surdos e ouvintes, optou-se pelo seu afastamento. Segundo palavras da coordenadora do Projecto no ensino regular,

(...) eles têm que aprender coisas a partir do concreto (...) portanto, nós começámos a pensar que queremos à viva força trabalhar em conjunto ia criar problemas ao núcleo porque o núcleo tem de trabalhar doutra maneira, não pode estar condicionado pelas nossas exigências porque é mesmo assim, eles têm outras estratégias, têm outras metodologias, têm outros temas, têm outras maneiras de funcionar que têm que estar adaptados aos alunos que têm (...) (p. 62)

Perante a diferença, a opção é bifurcar, mantendo-se ambas as realidades inalteradas e estanques. É assim que, como o mostra este exemplo de sucesso num enquadramento integrativo, que muito embora a integração tenha surgido num contexto de contestação das práticas segregadoras, estigmatizantes e causadoras de exclusão, e de celebração de valores como participação, dignidade social, respeito, justiça social, este movimento assentando em definições e conceitos tão vagos e ambíguos, fomentou o aparecimento de interpretações diferentes das originais e de práticas cujos resultados foram muito distintos daqueles advogados ou previstos. Estas práticas e resultados começaram a gerar áreas de tensão não só na sociedade civil, como também dentro do próprio universo da educação especial (Ainscow & Ferreira, 2003; Beveridge, 1998; Clark et al., 1997), tendo começado a emergir um outro movimento, que tendo os mesmos objectivos que a integração, assenta em princípios radicalmente distintos (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000; Rodrigues, 2000). De acordo com Rodrigues (2000),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas

para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

O movimento inclusivo

A inclusão como um direito fundamental. Para os defensores do movimento inclusivo, a inclusão é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que enquadra de forma bastante clara os princípios do movimento inclusivo (Clark et al., 1997), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1).

A integração também constitui um direito que assiste a todas as crianças. Em Portugal, este direito é regulado, tal como já foi referido, pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Contudo, e ao contrário do que acontece na inclusão, este é ainda mediado pelo julgamento profissional daqueles envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000). Assim, muito embora constitua um direito, a integração contém ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. No caso português, e tal como afirma Bénard da Costa (1995), “existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de excepção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social” (p. 56).

Pelo contrário, a inclusão constitui um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social (Armstrong et al., 2000; Baptista, 1999; Barton, 1997; Bénard da Costa, 1999; César, 2003; Clark et al. 1997; Karagiannis, Stainback, & Stainback 1999; Morato, 2003; Tilstone, 1998). Bénard da Costa (1999) explicita de forma bastante clara esta ideia:

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em direitos e dignidade* (p. 25, itálico no original).

A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. E vem questionar, como tal, segundo palavras de Rodrigues (2000), a “visão dicotómica da diferença” presente no modelo integrativo, de acordo com a qual existem “dois tipos de alunos 1) aqueles que seguem o currículo uniforme e principal; e 2) os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (p. 9).

É que, numa perspectiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes (Wang, 1995), tal como acontece na integração. Até porque, tal como já foi referido, inúmeros estudos referem que, de uma maneira geral, os objectivos desses caminhos mais ou menos alternativos são menos desafiantes do que os da escola regular e o currículo mais pobre (Fischer et al., 2002; Wang, 1995), originando situações promotoras e sustentadoras de desigualdades. Pelo contrário, pretende-se com a inclusão que todos os alunos acessem a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade (Ainscow, 1996; Bénard da Costa, 1998; Bénard da Costa, Leitão, Santos, Pinto, & Fino, 1996; César, 2003; Porter, 1995; Wang, 1995). Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença.

A inclusão como um novo modo de encarar a diferença. A inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (alínea 1). Assim, aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva

inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projectos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global (Ainscow, 1999; César, 2003; Clark et al., 1997; McDonnell, 2000; Melro & César, 2002).

No modelo de integração, o que acontecia é que, àqueles diferentes eram-lhes fornecidas provisões diferentes, com o objectivo de se ultrapassar a diferença, procurando aproximá-los do aluno normal. Era, pois, preponderante uma visão assimilacionista, de acordo com a qual eram os alunos “diferentes” que se tinham que adaptar ao padrão de aluno definido pela escola (Ainscow, 1999; Armstrong, Bellmont, & Verillon, 2000; Ballard, 1997; Corbett & Slee, 2000; Strømstad, 2003; Thomas, 1997). A inclusão vem defender algo radicalmente distinto. Segundo palavras de Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 489). Esta é, mesmo, de acordo com Ainscow (1999), a ideia central do movimento de inclusão: todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. De acordo com César e Silva de Sousa (2002), cabe à escola inclusiva, bem como a toda a comunidade educativa, encontrar soluções para lidar com a diversidade, soluções essas que permitam construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença. Strømstad (2003) vai mais longe, defendendo que a diversidade é algo de inevitável, que é necessário aprender a lidar com aqueles que são diferentes, sendo a escola o melhor local para se fazer essa aprendizagem. A autora explica esta ideia de forma muito clara:

A escola é o único sítio onde a experiência da diversidade pode ser imposta às pessoas. É a única arena onde as pessoas não podem fugir ao contacto com pessoas que são diferentes de si próprios e, logo, onde têm a oportunidade de adaptar as suas atitudes e livrar-se dos seus medos daquilo que parece estranho ou assustador. Sempre houve diversidade nas escolas. Mas, de muitas maneiras, esta sempre foi, mais ou menos de propósito, ignorada ou não reconhecida. Como consequência de mudanças fora da escola, por exemplo reformas sociais e imigração, a diversidade dentro da escola aumentou e não pode permanecer não

reconhecida, quer pelos alunos, agentes da escola ou pais. A história provou que aceitar as diferenças e viver pacificamente em co-existência com aqueles que parecem estranhos não é fácil para a espécie humana. É uma competência que temos que adquirir através da prática e da experiência. Uma escola inclusiva e democrática constitui a melhor arena para promover esta aprendizagem (p.45).

Esta longa citação pretende mostrar o quão central é a ideia da diferença/ diversidade nos princípios defendidos pela inclusão. Com efeito, a diferença é, na educação inclusiva, algo a ser respeitado e mesmo celebrado (Barton, 1997). E mais, segundo muitos autores, constitui uma oportunidade de mudança e de crescimento da escola e de todos os agentes educativos (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Barton, 1997; Karagiannis et al., 1999; Morato, 2003; Tilstone, 1998). É assim que, tal como refere Tilstone (1998), a inclusão implica uma “reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo” (p. 160).

A inclusão e a transformação da escola. A transformação da escola constitui uma outra ideia central do movimento inclusivo (Ainscow, 1996, 1999; Bénard da Costa, 1996, 1998; Karagiannis et al., 1999; Hegarty, 2001; Melro & César, 2002; Sebba & Ainscow, 1996; Thousand & Villa, 1999; Porter, 1995; Wang, 1995; Ware, 1995) e uma inovação relativamente à integração (Rodrigues, 2001).

A integração assume que o problema reside no aluno com dificuldades, ou na sua família, ou meio/ grupo social onde está inserido e, logo, é este que tem que ser mudado. Assim, há uma procura incessante e uma mudança constante das técnicas e estratégias por forma a responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola, em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema (Ainscow, 1999; Clark et al., 1997; F. Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000; Niza, 1996; Rodrigues, 2000; Sebba & Ainscow, 1996; Strømstad, 2003). Como explicam F. Armstrong e seus colaboradores (2000), o fundamento da integração é a selecção, i.e., procura-se arduamente encontrar soluções técnicas que ajudem o aluno com dificuldades a adaptar-se à escola. Aqueles que não conseguem adaptar-se à escola (que permaneceu inalterada), mesmo após as soluções propostas, são excluídos, passando a atender os diferentes dispositivos oferecidos pela educação especial.

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (p. 153). O foco deixou, assim, de ser, tal como acontecia no modelo integrativo, o aluno-com-dificuldades avaliado por especialistas, e passou a ser a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1996, 1999; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Porter, 1995). Assim, para resolver o problema dos alunos que não aprendem, é essencial mudar a forma como a escola se encontra organizada. Como referem Sebba e Ainscow (1996),

Em vez do ênfase nas ideias de integração, com os seus pressupostos de que disposições adicionais serão feitas para acomodar crianças que são vistas como especiais num sistema escolar que permanece largamente inalterado, começamos a assistir a movimentos no sentido de uma educação inclusiva, que têm como objectivo reestruturar as escolas de modo a responderem às necessidades de todos os alunos (p. 74).

Responder às necessidades de cada e todos os alunos exige, de facto, uma reestruturação profunda no modo como a escola se encontra organizada. Actualmente, as escolas servem uma população muito heterogénea, para além de que existem num contexto de grande mudança, imprevisibilidade e ambiguidade. Para fazer frente a estes desafios, a escola não pode funcionar da mesma forma racional e burocrática como tem funcionado (Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991), mas tem que adoptar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se rapidamente às novas exigências, dificuldades e condições (Ainscow, 1999; Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991). De acordo com Thousand e Villa (1999), as escolas inclusivas têm sucesso, exactamente, porque funcionam com base em diversas equipas *ad hoc*, que se constituem e dissolvem à medida das necessidades, i.e., quando a escola se depara com alunos que não conseguem aprender. Estas equipas, em vez de centrarem a discussão no local onde estes alunos devem ser ensinados, procuram activamente derrubar as barreiras que existem à sua aprendizagem,

documentando-se e melhorando disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições.

Mas tal implica facilitar aos professores a apropriação de novas competências, de novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos. Segundo Ainscow (1999), "progressos na criação de escolas que promovam a aprendizagem de todas as crianças ocorrerão apenas quando os professores se tornarem mais reflexivos e críticos, capazes de trabalhar colaborativamente e de investigar os diferentes aspectos das suas práticas" (p. 36).

A inclusão e a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo. É assim que o desenvolvimento profissional constitui um outro aspecto central no processo de inclusão (Ainscow, 1999; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Rodrigues, 2003; Thousand & Villa, 1999; Vlachou, 1997; Vlachou & Barton, 1994) – não só enquanto motor de mudança da escola, mas também enquanto forma de estar e de trabalhar e de, constantemente, resolver problemas e aprender (Ainscow, 1999). Segundo Corbett e Slee (2000), "é necessário uma resposta proactiva contínua para se promover uma cultura educacional inclusiva" (p. 134), e daí a importância dos modelos de desenvolvimento profissional contínuos. Com efeito, a inclusão é um processo que nunca acaba e tem que haver uma postura de melhoria constante entre todos os agentes educativos, de constante busca de novas soluções para novos problemas e desafios (Ainscow, 1999; Bénard da Costa, 1999).

Atitudes favoráveis em relação aos princípios inclusivos e envolvimento com a sua implementação constituem aspectos centrais para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002; Becker, Roberts, & Dumas, 2000; Bénard da Costa, 1995; Forlin, Douglas, & Hattie, 1996; Kugelmass, 2001; Wamae & Kang'ethe-Kamau, 2004). Mas a investigação mostra que não basta sensibilizar os professores para a necessidade de mudar as práticas como forma de ultrapassar as dificuldades educacionais de todos os alunos. Os professores têm que se sentir competentes na aplicação dos novos princípios inclusivos, de forma a se envolverem com a sua implementação (Avramidis & Norwich, 2002; Marchesi, 2001; Vlachou, 1997; Vlachou & Barton, 1994; Wamae & Kang'ethe-Kamau, 2004). Tal como afirmam Vlachou e Barton (1994), "pedidos para os professores promoverem práticas educacionais mais inclusivas serão encarados como um fardo adicional se, por exemplo, estes se sentirem inseguros, lhes faltar encorajamento ou se não forem

adequadamente acompanhados por um programa sério de desenvolvimento profissional” (p. 105).

Assim, não chega sensibilizar os professores para os princípios inclusivos; é necessário facultar-lhes a apropriação de competências e conhecimentos adequados. Até porque, com a abordagem inclusiva, se lhes exige diferentes práticas. Com efeito, ao mudar-se a forma de compreender as dificuldades educacionais, também se mudaram as funções e responsabilidades atribuídas não só aos professores do ensino especial, como a todos os agentes educativos, entre estes, os professores do ensino regular, que se tornaram, agora, mais responsáveis pelo ensino de todas as crianças.

Os profissionais de educação especial deixaram de ter como única e exclusiva função fazer o diagnóstico dos alunos e, com base neste, fazer uma série de prescrições com objectivo remediar as suas incapacidades. Surgem, agora, como “consultores” (Porter, 1995), que aconselham, apoiam e colaboram com os professores do ensino regular, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a todos os alunos (Bénard da Costa, 1998; Porter, 1995).

Em Portugal, os professores de educação especial constituíram-se, no período da integração, enquanto uma elite, que funcionava com as suas técnicas, métodos, recursos, à parte da escola regular. O que se lhes pede agora é que passem a trabalhar, lado a lado, com a escola regular (Baptista, 1999). Segundo Baptista (1999),

A verdade é que a educação especial cresceu nos últimos vinte anos em torno de uma elite de especialistas que sempre afirmou o princípio da integração, mas que nunca se terá integrado plenamente. Constitui-se como uma estrutura paralela e ligou-se sempre muito mais às crianças, aos casos do que à escola. (...) O que importa, hoje, é transferir, integrar essa cultura como cultura da escola, de todos os professores, dos pais e dos próprios alunos. (...) A educação especial não pode ser uma educação de professor de apoio, tem de ser uma educação de toda a escola e de todos os professores (pp. 127-128).

O que se pede aos professores do ensino especial é que desenvolvam uma nova filosofia e práticas, que desenvolvam um novo modo de conceber os alunos em condição de NEE e as suas necessidades, que se envolvam com os outros agentes educativos em equipas transdisciplinares e que estabeleçam contactos constantes com outros agentes educativos, nomeadamente, externos à escola (Bailey, 1995; Baptista,

1999; Florian, Rose & Tilstone, 1998). Ora, estas novas exigências devem ser feitas num ambiente gerador de confiança e segurança, para não criar receios e resistências (Bailey, 1995). Com efeito, estes profissionais estão não só sujeitos a fortes pressões de mudança, como ainda têm que ser confrontados com o insucesso das suas práticas antigas, sendo esta uma condição geradora de *stress* e de grande desconforto profissional (Bailey, 1995; Baptista, 1999; Florian et al., 1998). Segundo palavras de Bailey (1995),

Para aqueles professores que alcançaram a excelência neste modelo de instrução [programas de remediação fora da sala de aula regular], e que sabem que tiveram bastante sucesso, é um insulto profissional ser-se dito que esse modelo é praticamente inútil (p. 27).

Assim, é não só essencial facilitar as competências e os conhecimentos adequados para que estes profissionais consigam desempenhar as novas funções e desenvolver sentimentos de eficácia (Bailey, 1995; Dyson & Millward, 2000), como também fazê-lo num ambiente securizante (Bailey, 1995).

No que diz respeito ao professor do ensino regular, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular tome consciência de que os alunos em condição de NEE pertencem à escola regular e tem que acreditar que estes são capazes de aprender dentro da sala de aula regular (Porter, 1995). Assim, tem que criar as condições de aprendizagem adequadas, pensando “na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (Bénard da Costa, 1998, p. 64).

É, assim, extremamente importante prestar atenção aos modelos de formação profissional, inicial e contínua (Ainscow, 1996, 1999; Becker et al., 2000; Correia, 2003a, 2003b; Dyson & Millward, 2000; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Porter, 1995; Rodrigues, 2003; Sebba & Ainscow, 1996; Vlachou & Barton, 1994) e, também, segundo Hegarty (2001), aos modelos de formação especializada, já que a educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados.

Segundo Vlachou (1997), os professores constituem “o elo último da mudança educacional e melhoria da escola” (p. 172). E daí a sua importância. Mas, continua a autora, “seria naïve e injusto para os professores sugerir que a criação de uma educação

inclusiva pode se basear apenas no seu envolvimento” (p. 172). Com efeito, na literatura, vem constantemente referido uma série de outros elementos que são igualmente importantes para levar a cabo a transformação da escola e a sua constante melhoria e evolução no sentido de maior inclusividade. Entre estes, há a referir:

- O fornecimento de recursos técnicos, materiais, organizacionais e humanos (Ainscow, 1999; Brito, 2002; Correia, 2004; Dyson & Millward, 2000; Hegarty, 2001; Thousand & Villa, 1995, 1999). De acordo com Thousand e Villa (1995), “se as pessoas sentem, na escola, a falta de recursos para levar a cabo o seu trabalho, elas provavelmente vão sentir frustração que pode consumir a sua energia e entusiasmo, afastando-os de qualquer esforço de mudança” (p. 66);

- Uma liderança eficaz (Ainscow, 1996, 1999; Correia, 2003a, 2003b, 2004; Dyson & Millward, 2000; Thousand & Villa, 1999);

- A colaboração e coordenação eficazes entre os diferentes agentes educativos (Ainscow, 1996, 1999; Correia, 2003a, 2003b, 2004; Sebba & Ainscow, 1996; Porter, 1995; Thousand & Villa, 1995, 1999);

- As mudanças curriculares e de práticas de sala de aula (César, 2003; César & Oliveira, 2005; Florian et al., 1998; Knight, 1999; Sebba & Ainscow, 1996; Thousand & Villa, 1995, 1999);

- A criação de um currículo que favoreça uma aprendizagem flexível e que permita a todos participar nas actividades da classe (Porter, 1995);

- A avaliação repensada (César, 2003; César & Oliveira, 2005; Thousand & Villa, 1999);

- O financiamento adequado (Thousand & Villa, 1999);

- Em Portugal, alguns autores (Correia, 2004; DEB, 1999) falam na importância de se desenvolver um projecto educativo, que contemple a diversidade e as diferenças existentes entre todos os alunos, procurando uma resposta adequada para cada um deles, “inventariando os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensando nos recursos disponíveis e naqueles que podem ser mobilizados, definindo a sua acção educativa com vista a cumprir a sua finalidade básica: o sucesso escolar dos alunos” (DEB, 1999, p. 13).

Estes constituem alguns elementos essenciais na implementação de sistemas inclusivos, mas vários autores chamam a atenção para o contexto escolar, cultural e legislativo onde as escolas existem e onde os diferentes agentes educativos

desenvolvem as suas práticas (Avramidis et al., 2002; Barton , 1997; Clark et al., 1997; Corbett, 1999; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Rodrigues, 2003; Rouse & Florian, 1997; Thomas, 1997; Vlachou, 1997; Vlachou & Barton, 1994). Marchesi (2001) refere que:

O progresso em direcção às escolas inclusivas não é unicamente fruto do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola. Mais do que isto, é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos que têm problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares. Estas condições situam-se a três níveis que se encontram estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto do Centro Pedagógico e o contexto da aula (p. 100).

É assim que, para muitos autores, a transformação da escola passa pela transformação da sociedade. Tal como se questiona Rodrigues (2003), “poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (p. 91). É que a transformação da escola é muitas vezes dificultada devido, entre outros aspectos, ao contexto cultural e legislativo onde estas se inserem (Armstrong et al. 2000; Barton, 1997; Clark et al. 1997; Corbett, 1999; Corbett & Slee, 2000; Dyson & Millward, 2000; Rodrigues, 2003; Rouse & Florian, 1997; Vlachou, 1997). Como o afirmam Rouse e Florian (1997),

Mesmo suportada por um enquadramento legislativo, as implicações da inclusão para a escola são enormes e afectam aspectos como: organização, estilos de ensino, currículo, avaliação, desenvolvimento profissional e ligações à comunidade. (...) [A] tarefa das escolas foi tornada ainda mais árdua dado que estas operam num contexto legislativo que lhes é hostil (p. 324).

Barton (1997) refere o problema da *marketização* da educação, da intensificação da competição e dos valores individualistas, que sabotam as possibilidades de cooperação e de colaboração entre indivíduos, grupos sociais e, mesmo, entre escolas e outras instituições sociais. Corbett (1999) e Corbett e Slee (2000) alertam para a dificuldade em concretizar os valores inclusivos numa sociedade onde prevalece o modelo do sucesso individual.

A escola e a transformação da sociedade. É assim que o debate em torno da inclusão evoluiu e, actualmente, vários são os autores que procuram estender a discussão da educação inclusiva para questões relacionadas com a construção de sociedades mais justas, equitativas e democráticas.

Segundo Vlachou (1997), a criação de uma sociedade mais justa e equitativa passa por desafiar alguns valores dominantes, tais como independência, sucesso, poder, aparência, prestígio, riqueza. São estes os valores que constituem o pano de fundo onde florescem os discursos de caridade e benevolência e estes discursos “legitimam a opressão, inferioridade, marginalização e exclusão (p. 173). De acordo com estes discursos, as pessoas com deficiência precisam receber os cuidados de outros, mais aptos (Armstrong et al., 2000; McDonnell, 2000, Vlachou, 2004). Estes discursos, aliados ao discurso médico (de acordo com os qual as pessoas em condição de deficiência apresentam falhas e imperfeições que precisam ser remediadas, através do recurso a conhecimentos e tecnologias provenientes da medicina e da psicologia), despolitizam as questões da deficiência, criando o cenário para que outros tenham o poder de tomar conta e controlar a pessoa em condição de deficiência, impondo-lhe as suas definições de deficiência e as formas de tratamento coerentes com aquelas (Vlachou, 1997, 2004). McDonnell refere (2000), mesmo, que a discriminação e exclusão das pessoas em condição de deficiência não é tanto uma consequência de atitudes negativas, mas antes de certas práticas institucionais e organizacionais enraizadas.

Os movimentos de pessoas em condição de deficiência começaram, nos anos 60, por questionar, a nível filosófico, porque razão as pessoas em condição de deficiência tinham que aceitar passivamente as definições de deficiência desenvolvidas e impostas por outros actores sociais e que não tinham nada que ver com as suas identidades sociais e/ou com a sua história, enquanto grupo social (Armstrong et al., 2000; Florian et al., 1998; Vlachou, 1997). De facto, quando se dá voz a este grupo de indivíduos, observa-se que as suas identidades são bastante diferentes daqueles que lhes foram impostas pelos grupos dominantes e instituições, nomeadamente educacionais (Vlachou, 1997). Por exemplo, a comunidade surda define-se enquanto um grupo minoritário linguístico e cultural, mas, tradicionalmente, este grupo foi definido em termos médicos, como um grupo que precisa de ajuda técnica para ultrapassar a sua deficiência auditiva, que é

incapacitante e dificulta o seu funcionamento e integração na sociedade (Armstrong et al., 2000; Knight & Swanwick, 2002, Lane, 1992).

Estes movimentos constituíram o gérmen, a par de outros elementos, do aparecimento dos ideais inclusivos. Com efeito, a inclusão vem defender, entre outros, que cada indivíduo tem o direito de contestar as definições impostas por outros e de construir as suas próprias identidades e subjectividades (César, 2003; Corbett & Slee, 2000; Nes, 2003; Vlachou, 1997). A inclusão é, pois, também uma questão de justiça social e de participação, que passa pelo reconhecimento e respeito por todos os indivíduos (Armstrong et al, 2000; McDonnell, 2000; Thomas, 1997; Thomas & Loxley, 2001). E essa é, segundo Gerschel (1998) uma questão central na inclusão. Com efeito, segundo este autor, se um determinado ambiente está centrado naquilo que é “normal”, não procurando acomodar-se às diferenças, então a diferença torna-se um problema. E se a maneira de lidar com esse problema passa pela rejeição e isolamento daquele que é diferente, então cria-se uma situação de iniquidade e de não participação. Pelo contrário, se todas as condições humanas forem aceites e igualmente valorizadas, então as dificuldades serão minimizadas.

A nível das instituições educativas, a inclusão passa, então, por garantir “que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada” (César, 2003, p. 122). Uma escola assim constitui o meio para que os alunos, futuros adultos que conduzirão diversos assuntos na sociedade futura, desenvolvam atitudes mais tolerantes para com os outros, aprendam a conviver com a diferença e a respeitá-la (César, 2003; Falvey et al., 1995; Thomas, 1997). Como afirma Thomas (1997), “não pode haver dúvidas de que uma população escolar, de crianças e jovens, não segregada e diversa, originará escolas mais sensíveis e humanas. E esta dará origem a uma geração de jovens mais tolerantes e aceitantes da diferença” (p. 106).

Barreiras do movimento inclusivo

Tal como já foi referido, os princípios ligados à educação inclusiva tornaram-se, em consequência da sua incorporação em diferentes documentos de política educativa internacionais, amplamente aceites e defendidos a nível político pelos diferentes países

(Florian, 1998), tendo assumido, nos últimos anos, proporções hegemônicas na educação especial (e na educação, em geral). Mas apesar da sua ampla divulgação e aceitação, este tema é, segundo palavras de Thomas e Loxley (2001), “difícilmente incontroverso” (p. 2) e não problemático (Clark et al., 1997; Dyson & Millward, 2000; Feiler & Gibson, 1999; Hornby, 1999).

Por um lado, a nível dos princípios, a inclusão é um conceito complexo, que envolve diferentes direitos e valores (Feiler & Gibson, 1999; Lunt & Norwich, 1999) e que está, portanto, sujeito a diferentes interpretações e confusões conceptuais (Ainscow & Ferreira, 2003; César & Ainscow, in press; Feiler & Gibson, 1999). Por outro lado, a implementação de práticas inclusivas veio mostrar-se difícil e originadora de outros problemas. Para além de que, alguns autores alertam para o facto da investigação se revelar inconclusiva quanto à eficácia da educação inclusiva (Clark et al., 1997; Feiler & Gibson, 1999; Hornby, 1999; Knigh, 1999; Thomas, 1999; Thomas & Loxley, 2002). Outros mantêm, no entanto, que a inclusão é uma questão de princípios e de valores e a melhor forma encontrada para concretizar os valores de participação (Dyson & Millward, 2000; Thomas, 1999; Thomas & Loxley, 2002).

Existem, de facto, uma série de problemas e ambiguidades no desenvolvimento de uma educação inclusiva, tal como realçam alguns autores. A resistência é algo descrito na literatura. Com efeito, de acordo com Karagiannis e seus colaboradores (1999), a criação de escolas inclusivas implica promover grandes mudanças organizacionais e funcionais, a nível da articulação dos diferentes agentes educativos, da gestão da sala de aula e do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências, medos, receios que inibam a ocorrência de verdadeiras mudanças culturais (O'Brien & O'Brien, 1999), impedindo transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo. As atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais foram, mesmo, apontados, num estudo realizado por Evans e Lunt (2002), como constituindo as maiores barreiras à implementação e desenvolvimento de uma educação inclusiva.

É referido, também, na literatura, que esta resistência, sendo natural e inerente a qualquer mudança, pode ser ultrapassada com uma liderança eficaz. Assim, um líder que tenha uma visão sobre o que se pretende com a mudança e que a consiga transmitir aos outros, envolvendo-os na própria mudança, constitui um elemento essencial para ultrapassar a resistência. Para além disso, o desenvolvimento profissional, ao facilitar a apropriação de novas competências pelos diferentes agentes educativos, de forma a

desenvolverem um sentimento de eficácia em relação às novas funções que lhes foram atribuídas, bem como o fornecimento de recursos que os assistam nessas novas funções, podem ser igualmente elementos facilitadores da mudança e potenciadores de práticas mais inclusivas. Mas a análise profunda de escolas em mudança mostra que este processo não é assim tão simples.

Um dos problemas mais apontados prende-se com a definição de inclusão que é pouco precisa, permitindo variadas interpretações e práticas divergentes dos princípios, as quais podem, mesmo, por vezes, ser promotoras de exclusão (Clark et al., 1999b; Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002; Feiler & Gibson, 1999).

Avramidis e seus colaboradores (2002), referem que, apesar dos professores da escola que estudaram apresentarem atitudes positivas em relação à inclusão, defendendo os ideais inclusivos com base em motivos sociais e éticos, estes não têm “uma compreensão consistente do que é inclusão” (p. 151). Assim, no seu discurso ressalta a ideia de que nem todos os alunos podem ser incluídos. Com efeito, expressões como “sempre que possível” ou “aqueles que são capazes de inserir-se na escola” (p. 151) encontravam-se com frequência no discursos dos professores. Entre aqueles que não deveriam ser incluídos, há referência aos alunos com dificuldades emocionais e comportamentais, bem como os que apresentam dificuldades de aprendizagem severas.

Do mesmo modo Booth, Ainscow e Dyson (1997) observaram que, numa escola com “reputação pela inclusão bem sucedida de alunos categorizados como tendo ‘dificuldades de aprendizagem severas’” (p. 342), co-existiam práticas de sala de aula tendentes a aumentar a participação e outras que inibiam a participação dos alunos, tendo observado uma grande variabilidade no envolvimento dos alunos nessas classes.

Outros autores (Clark et al., 1999b; Dyson & Millward, 2000) estudaram escolas que se encontravam a fazer percursos no sentido de uma maior inclusividade, tendo observado que o modo como os princípios defendidos pelo líder eram traduzidos na prática quotidiana, afastava-os desses mesmos princípios, e que esse afastamento não causava qualquer desconforto entre os apoiantes da inclusão. Os autores explicam esse afastamento com base na própria visão: demasiado vaga para ser concretizada e não contendo formulações sobre aquilo que é (ou não) aceitável. Também Feiler e Gibson (1999) referem este aspecto: “[Com base nesta definição de inclusão tão vaga] é possível para as escolas adotarem uma série de práticas que dão a aparência de apoiar uma filosofia inclusiva. Contudo, numa inspeção mais ao pormenor, esta definição pode-se mostrar insuficiente, pois pode abarcar esquemas divisivos, segundo os quais

alguns alunos são impedidos de gozar de oportunidades de aprendizagem que outros têm” (p. 148).

Para além da vacuidade da definição, Clark e seus colaboradores (1999b) e Dyson e Millward (2000) referem, no seu estudo, o problema daquilo que denominaram tecnologia da inclusão – uma série de sistemas, estruturas e procedimentos que permitem implementar os ideais inclusivos. Essa mesma tecnologia desenvolvida para promover maior inclusividade, apresentava ela própria limites na sua aplicação, originando outros problemas, para os quais se descortinaram soluções opostas aos princípios advogados originalmente. Com efeito, muitas dessas soluções eram emprestadas ao domínio da educação especial. É que, mesmo, após o seu desmantelamento, algumas práticas e estruturas permaneceram inalteráveis, sem, no entanto, causar desconforto entre aqueles que defendiam a inclusão e procuravam tornar as escolas mais inclusivas.

Também Vislie (2003) estudou uma série de dados estatísticos, recolhidos pela OECD nos anos 90, sobre necessidades educativas especiais, relativos a 14 países europeus diferentes, e observou que apesar de se ter dado uma grande mudança a nível da linguagem e de o termo inclusão ser amplamente utilizado, não houve comparativamente as mesmas mudanças na prática. É assim que, segundo palavras suas, “o sistema especial tradicional foi, na maior parte dos países, ultrapassado e substituído por arranjos locais mais flexíveis, mas mantendo, na mesma, muitas das mesmas características” (p. 29).

Estes constituem alguns problemas que surgem na implementação dos ideais inclusivos. Mas, a nível dos próprios princípios, a inclusão assenta também em algumas tensões e contradições, que não são facilmente solucionáveis. Segundo Tilstone (1998), se a inclusão é um direito, também o é a possibilidade da escolha informada, sendo que a possibilidade da escolha é preferível à imposição de uma opção educativa (por exemplo, a inclusão). Corbett e Slee (2000) falam numa pluralidade de vozes, para as quais não há uma hierarquia ou preferência, sendo que “as pessoas devem ser encorajadas a sugerir as suas preferências quanto ao nível de participação que pode contribuir para aumentar a sua qualidade de vida” (p. 135).

Mas isto coloca novas dificuldades. Se a escolha informada é um direito básico, quem é que deve escolher? Os pais? Terão estes acesso a informação suficiente que lhes permita fazer escolhas informadas? Os profissionais? Serão estes que, supostamente, sabem qual é a melhor opção? As crianças? E como podem estas ser consultadas? Por

quem? Quando? (Tilstone, 1998). Segundo posição de um líder de uma associação de surdos em Portugal, “os próprios alunos surdos devem ter o direito de escolher o sistema que preferem. Os pais, os familiares, os professores deviam questionar as crianças sobre as suas opções, tendo a preocupação de colocar a Língua Gestual acima de tudo e não colocando crianças de quatro, cinco, seis anos onde querem” (Carvalho, 2000, p. 270). Segundo a American Society of Deaf Children (Luetke-Stahlman & Lynn, 1994), a escolha deve caber aos pais, aos quais devem ser apresentadas todas as opções e os resultados da avaliação das necessidades dos filhos, bem como dos diferentes serviços e recursos existentes, para, com base nesta informação, tomarem aquela que consideram ser a melhor opção.

E o que acontece quando grupos sociais distintos defendem posições opostas e incompatíveis? Que grupos devem ser ouvidos? Estas questões têm sido fortemente levantadas por diversos elementos da comunidade surda, que encaram o movimento da inclusão de todos os alunos como um movimento que vai contra as necessidades e direitos da comunidade surda (Cohen, 1994a, 1994b; Schildroth & Hotto, 1994).

Os argumentos mais apresentados contra a inclusão prendem-se com as dificuldades em fornecer uma série de serviços e de recursos que permitam à criança surda desenvolver de forma espontânea a sua língua natural e construir uma identidade surda positiva (Baldwin, 1994; East, 1994; Fields, 1994; Garrestson, 2001; Innes, 1994; McCartney, 1994; NAD, 1994, 2002; Polowe-Aldersley, 1994; Stinson & Lang, 1994), bem como em aceder ao currículo, desenhado para os ouvintes, e em desenvolver relações significativas com os seus pares (na maioria, ouvintes) (Stinson & Lang, 1994). Como refere Fields (1994), “inclusão sem serviços apropriados pode constituir, de facto, exclusão para alguns indivíduos” (p. 168-169).

Contudo, outros autores defendem uma posição distinta. Por exemplo Villa e seus colaboradores (1995) reconhecem a importância dos argumentos geralmente apresentados pela comunidade surda contra a inclusão, mas, por outro lado, levantam uma outra questão: Se “nós, enquanto sociedade, temos que nos resignar à ideia de que há um segmento da nossa população que tem que viver à parte” (p. 142). É que, se a inclusão destes alunos apresenta limites inegáveis, tal como a dificuldade em providenciar os alunos surdos com modelos conversacionais adequados, que lhes permitam desenvolver a língua gestual de uma forma espontânea e natural, construindo uma identidade surda positiva, a sua educação em regime segregado e de internato também não é isenta de problemas. Por exemplo, estes alunos irão crescer longe das

suas famílias e habituar-se a um estilo de vida segregado, que adoptarão em adultos. Assim, estes autores defendem a necessidade de se procurar a melhor maneira de se ultrapassar o fosso linguístico que separa diferentes comunidades linguísticas (entre elas, a comunidade surda) e de pensar no modo como as escolas podem ser reestruturadas de maneira a que crianças provenientes de diferentes comunidades linguísticas possam aprender numa mesma comunidade. Também Giorcelli (2004) reconhece algumas das dificuldades que os alunos surdos incluídos irão encontrar, mas a par disso salienta alguns aspectos positivos, tais como o acesso a um grupo mais amplo onde as crianças e jovens surdos podem fazer contactos sociais mais diversificados, uma aumento da sensibilidade e conhecimento dos pares ouvintes acerca de aspectos relacionados com a surdez e a cultura surda, o aumento de oportunidades de tomar riscos, de desenvolver um sentido de auto-determinação, entre outros.

De acordo com Cohen (1994a), no entanto, aqueles que defendem a inclusão, como forma de combater a opressão e discriminação que se faz sentir sobre as crianças em condição de deficiência frequentando escolas especiais, estão apenas a substituir, no caso da comunidade surda, um grupo de opressores por outros. É que, segundo o autor, a inclusão, não permite à comunidade surda ter acesso a uma educação adequada, desenvolver-se linguística, cognitiva e socialmente e, logo, esta é a opção que origina maior discriminação e exclusão. Segundo palavras de Cohen (1994b), “aqueles que defendem a inclusão total – ostensivamente para salvaguardarem um direito – estão, de facto, a negar o direito de outros de frequentarem cenários alternativos” (p. 64). Segundo Clark e seus colaboradores (1997), nestes casos, em que grupos opostos querem coisas distintas, é necessário haver um processo de arbitragem. Mas também este não é isento de problemas. Com efeito, quem deve arbitrar o conflito? Para além disso, ao escolher-se uma figura de arbitragem não se estará a fazer sobrepor a sua voz àquelas dos grupos excluídos? (Clark et al., 1997).

Estas são algumas das questões que se colocam relativamente a que vozes devem ser ouvidas. Estas posições diferentes surgem porque cada grupo está a atribuir maior importância a certos direitos sobre outros (por exemplo, o direito a uma educação adequada versus o direito a frequentar uma escola da vizinhança). Segundo Lunt e Norwich (1999) a inclusão encerra três direitos – o direito de pertencer a uma escola regular, o direito a ser respeitado e a ser sujeito a avaliações positivas pelos outros e o direito a fazer aprendizagens significativas. Mas estes direitos nem sempre são compatíveis ou facilmente reconciliáveis entre si. Por exemplo, “se o direito de

pertencer a uma escola regular implica colocação física numa escola e a ser respeitado pelos outros, então qualquer provisão segregada pode ser considerada uma prática segregadora, mesmo que forneça experiências de aprendizagem significativas” (Lunt & Norwich, 1999, p. 31). Também Lindsay (1997) chama a atenção para a tensão que existe entre diferentes valores no desenvolvimento de uma educação inclusiva. “É mais importante para uma criança ser educada na escola local ou ser educada bem?” (p. 57).

Esta questão sobre a colocação é bem saliente no debate sobre a educação de surdos. Por exemplo, a posição da National Association of the Deaf (NAD, 2002), é que todos os surdos têm direito a uma educação básica e apropriada no meio o menos restritivo possível. Contudo, para esta instituição o meio o menos restritivo possível não é, obrigatoriamente, a escola regular, mas sim um meio que apresente a menor quantidade possível de barreiras linguísticas e comunicacionais que inibam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno surdo. De facto, segundo esta organização (NAD, 1993), a língua gestual americana é uma língua que deve ser apropriada num ambiente natural, o mais precocemente possível e com modelos adultos apropriados, de modo a possibilitar o desenvolvimento intelectual, social e emocional destas crianças. Neste sentido, se a inclusão criar barreiras à comunicação e ao desenvolvimento da língua natural das crianças surdas torna-se prejudicial ao seu desenvolvimento e deve, como tal, ser evitada. Também na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é referido a importância que a língua gestual representa para a comunidade surda e a importância da escolarização dos alunos surdos ser feita na sua língua natural e é reconhecido que, em determinados casos, as suas necessidades linguísticas e comunicacionais podem, mais facilmente, ser satisfeitas em escolas especiais, em classes especiais ou em unidades nas escolas regulares.

Segundo Johnson e seus colaboradores (1989), que propõem um modelo bilingue de educação, a frequência de escolas regulares por alunos surdos é uma opção educativa completamente inapropriada devido às dificuldades linguísticas com que estes vão deparar. De acordo com os autores, espera-se que os alunos surdos aprendam a língua oral segundo um processo de comunicação de sentido único, i.e., através do discurso (oral) do professor, ou no caso da existência de um intérprete, através da tradução (por gesto) do discurso do professor. Ora, nem uma nem outra situação constituem ambientes linguísticos que favoreçam a apropriação natural e espontânea de uma língua (oral ou gestual).

Também a American Society of Deaf Children (Luetke-Stahlman & Lynn, 1994) discute o problema da colocação, defendendo o direito a uma educação apropriada. De acordo com esta instituição, fornecer uma educação apropriada passa por se fazer uma avaliação adequada das necessidades dos alunos surdos, de se fornecer recursos e serviços em consonância com as necessidades identificadas e por tomar a decisão sobre a colocação com base nas necessidades dos alunos surdos e na existência de serviços e recursos adequados. É assim que muitos defendem a existência de um *continuum* de serviços e de programas educacionais a ser fornecidos conforme as necessidades individuais (Antunes, 2000; Cohen, 1994b; Correia, 2004; East, 1994; Fields, 1994; Garretson, 2001; Polowe-Aldersley, 1994). De acordo com Powers (1996, 2002), a inclusão é o direito de todas as crianças frequentarem a sua escola local, mas abarca, também, a noção de independência, de participação e de oportunidade futuras. Ora isso obriga, segundo o autor, a desenvolver o potencial académico e social de cada um, o que, nalguns casos, pode passar pela não colocação de alguns alunos a tempo inteiro na sala de aula regular, mas sim pela criação de ambientes educacionais, respeitadores da diferença, estimulantes e desafiadores. Em Portugal, Antunes (2000) defende que a opção pela inclusão do aluno surdo deve constituir uma entre outras, procurando-se ter sempre em conta a criação de oportunidades equitativas para todos os alunos. Stone (1994), uma autora surda, refere que provavelmente o caminho do futuro será juntar aquilo que um e outro ambiente (escolas especiais e regulares) têm de melhor. Segundo palavras suas: “O resultado seria uma escola que oferece às crianças surdas uma educação de qualidade elevada ao mesmo tempo que promove uma atmosfera de aceitação, reais oportunidades de socialização com os pares e o desenvolvimento de uma identidade surda sólida” (p. 71).

A dureza destes debates acerca das opções educativas que devem ser oferecidas às crianças surdas contrasta com alguma escassez das investigações, que se mostram, no geral, ambíguas e inconclusivas (Hornby, 1999; Thomas & Loxley, 2001).

Os argumentos mais apresentados contra a inclusão dizem respeito à qualidade das experiências emocionais e sociais das crianças e jovens surdos em escolas regulares, ao tipo de experiência académica e ausência de recursos especializados que permitam atingir níveis elevados de sucesso e à dificuldade em criar determinados ambientes linguísticos que permitam à criança surda desenvolver-se do ponto de vista linguístico e desenvolver uma identidade surda positiva. Apesar da clareza dos argumentos, muitos deles não são observados nas investigações. E de facto algumas as posições contra a

inclusão foram se tornando menos radicais, chamando os autores a importância de analisar o caso único e com base neste fazer opções.

Investigações centradas no impacto do percurso escolar a nível do desenvolvimento académico, cognitivo, social e emocional do aluno surdo

Quando se discute a inclusão dos surdos não só se deve ter em consideração as questões académicas e curriculares, como também questões relacionadas com a sua experiência emocional e social. Segundo Ruela (2000), "quando se pensa na colocação de um estudante surdo é importante ter em atenção que a inclusão exige pleno acesso a todas as actividades do ambiente em que está inserido de modo a sentir-se e a funcionar como membro pleno da comunidade. Para o estudante surdo tal situação é difícil uma vez que não consegue captar parte do que é falado entre os ouvintes" (p. 70).

As questões relacionadas com a experiência emocional e social são, de facto, aquelas em torno das quais o debate é mais aguerrido. Proliferam, neste debate, uma série de vozes de crianças/ jovens / adultos surdos inquiridos, relatando-nos as suas experiências, sendo que a interpretação que cada autor faz dessas experiências tem muito que ver com as suas crenças e atitudes, nomeadamente em relação à língua e à cultura e comunidade surda. Estas questões não são tão aguerridas no que diz respeito aos ganhos académicos e intelectuais de frequentar escolas regulares, de uma maneira geral entendidas como mais estimulantes e desafiantes.

Segregação/ integração/ inclusão⁵ e as experiências emocionais e sociais dos alunos surdos

Alguns estudos baseados em relatos de adultos surdos sobre as suas experiências na escola regular revelam o seu isolamento, a sua dificuldade em estabelecer amizades sólidas e duradouras e o sentimento de não participar, realmente, nas actividades do

⁵ É de referir que muitos dos estudos não se enquadram no movimento inclusivo, pois foram desenvolvidos numa altura em que se encontravam na ordem do dia questões relacionadas com a integração dos alunos surdos na escola regular. É também de referir que a integração/ inclusão assume diferentes características em diferentes países e que quando utilizamos o termo integração (e/ ou inclusão) nos estamos a reportar a realidades distintas daquela no nosso país.

grupo. Olívia, uma autora surda, desenvolveu um estudo auto-bibliográfico e bibliográfico, tendo analisado os dados de forma qualitativa e escrito os resultados em estilo narrativo. Para além de relatar a sua experiência, esta autora recolheu dados de um grupo de ex-alunos que se auto-intitulam, “Projecto: sozinhos na escola regular” (Olívia, 2004b).

Segundo esta autora, o seu percurso em regime integrado foi muito bom do ponto de vista académico (com efeito, a autora completou os estudos superiores e é, hoje em dia, professora de educação física), mas não tão bom do ponto de vista social e emocional. Segundo palavras de Olívia (2004b),

Quando tento lembrar-me dos meus anos da escola no 3º ciclo, eu vejo-me a ir para a escola sozinha (...). Eu vejo-me entrar na minha sala de aula, sentindo-me muito auto-consciente. Eu vejo-me a apanhar os meus livros depressa, logo que a campainha tocava, ir directamente para a aula seguinte, sentar-me e tirar os meus trabalhos, à espera que a aula começasse. Eu nunca falava com ninguém. Eu sentia-me realmente pouco confortável. E parecia que aquilo era a vida, tal como eu a conhecia, como se fosse normal para mim (p. 75).

Esta sua experiência é partilhada pelos outros participantes do seu estudo (alunos surdos que fizeram o seu percurso numa escola regular, sem outros colegas surdos); alguns continuam a dizer que escolheriam a integração, pelas possibilidades académicas, mas não deixam de transparecer nos seus relatos alguma tristeza e, por vezes, zanga. Outros, pelo contrário, segundo a autora, foram tão negativamente marcados por esta experiência – relatando, principalmente, a solidão e a baixa auto-estima resultado do sentimento recorrente de serem diferentes dos outros, que negam qualquer benefício académico desta experiência e defendem a não integração de alunos surdos, sozinhos, na escola regular.

Segundo os participantes e a autora (2004b), há elementos que podem ser essenciais para facilitar o percurso escolar de alunos surdos integrados sozinhos na escola regular. O mais referido é a qualidade da participação em actividades extra-curriculares, pela oportunidade de fazer amizades. Outros dois elementos frequentemente referidos são a interacção com outros colegas surdos e o apoio de família e dos professores. Outros menos referidos, mas segundo a autora igualmente importantes, são a facilidade em fazer leitura labial, ter um discurso inteligível e alguma

audição, a personalidade, competências académicas e estatuto sócio-económico da família.

A participação em actividades extra-curriculares é essencial, segundo Olívia (2004a, 2004, b), pois constitui um palco, por excelência, para promover os contactos e amizades com outros colegas (ouvintes). Participar em actividades extra-curriculares permite mais facilmente ultrapassar as barreiras comunicacionais, pois “é mais provável que a conversação se centre em torno da actividade e, assim, com a ajuda da tecnologia (i.e., próteses auditivas, implantes cocleares) e leitura labial, um surdo ou aluno com dificuldades em ouvir pode achar mais fácil participar” (p. 80). Para além disso, o aluno surdo pode, neste contexto, mais facilmente evidenciar algumas qualidades excepcionais e, assim, ganhar o respeito dos alunos ouvintes, sendo que esse respeito e admiração pelo aluno surdo pode mais facilmente originar nos ouvintes um desejo de ultrapassar as barreiras comunicacionais. Como explica um participante no estudo, “a minha mestria em desporto ganhou o respeito de outros alunos, e eles precisavam de mim; como tal, aprenderam a comunicar comigo. Se eu não tivesse participado no desporto, eu teria tido que lutar muito mais” (Olívia, 2004b, p. 78).

Não obstante, as dificuldades em ouvir os outros e, logo, em participar nas suas brincadeiras e conversas permanecem sempre. Uma adulta surda relembra a sua experiência:

Era óptimo estar envolvida (eu pertencia à equipa de natação e jogava *lacrosse* e voleibol), mas a par do envolvimento havia muito *stress*. Eu tinha sempre grandes dificuldades em ouvir o treinador a gritar as jogadas, dificuldades em ouvir os meus colegas de equipa no campo, perdia as “bocas” entre as jogadas (em particular na piscina quando não podia usar o meu aparelho auditivo), perdia todas as piadas da equipa e apavoravam-me, sempre, as viagens de autocarro para eventos desportivos porque eu não podia nunca seguir a conversa com todo o barulho no autocarro. (Eu sentava-me muito sossegada e sentia-me invisível!!!). Por isso, por causa disto eu não me sentia como se fizesse, mesmo, parte da equipa (Olívia, 2004a, p. 57).

Estas dificuldades devem ser tidas em conta e compreendidas não só pelos professores e colegas ouvintes, como também pelos próprios familiares. É essencial, segundo palavras de Olívia (2004b) que, “alguém assuma a responsabilidade de educar

toda a gente – pais, professores, colegas e crianças surdas ou com dificuldades auditivas, sobre a perda auditiva e como tornar a experiência solitária da criança o melhor possível” (p. 95). É, assim, fundamental existir um personagem que procure avaliar a qualidade da participação da criança surda e das suas interações com os ouvintes, que consiga compreender as suas necessidades e barreiras e tome medidas, junto de outros agentes educativos, para melhorar a experiência social e emocional do aluno surdo, desenvolvendo actividades e comportamentos que facilitem o envolvimento, de facto, do aluno surdo nas actividades. Os pais podem desempenhar, a este nível, um papel central, ao sensibilizar os professores/ monitores não só para questões relacionadas com a surdez, mas também para certas características do filho, o que pode facilitar a interação professor/ monitor aluno surdo, facilitando o seu envolvimento na turma e/ou nas actividades.

Outros estudos baseados em auto-relatos de adultos surdos vão no mesmo sentido: isolamento, dificuldades de integração social devido às barreiras comunicacionais, alguma tristeza (Foster, 1989, 1996). Foster (1989) entrevistou 25 adultos surdos, com idades compreendidas entre os 23 a 46 anos, que frequentaram um instituto técnico para surdos, que faz parte de um instituto de ensino superior (Rochester Institute of Technology). A maior parte dos informantes era graduada e encontrava-se a trabalhar. Foi-lhes feita uma entrevista profunda, não estruturada, segundo uma orientação de história de vida e utilizando a sua língua de preferência.

Os dados revelam que a experiência social e inter-relacional daqueles que fizeram um percurso escolar em escolas regulares foi difícil, marcado pela “solidão, rejeição e isolamento social” (p. 44), sendo a comunicação com os colegas ouvintes “superficial e limitada” (p. 44). Para todos eles o contacto com outros jovens surdos, na escola ou em grupos fora dela, foi importante pela possibilidade de partilharem experiências e a possibilidade de comunicar mais facilmente com alguém. As dificuldades sentidas a nível da inserção social foram, no entanto, sendo atenuadas com o tempo e a familiaridade com os colegas ouvintes. Apesar das dificuldades a este nível, os informantes que fizeram o seu percurso numa escola regular referem que a experiência académica foi positiva, apesar dos obstáculos encontrados e, em todos eles, sobressai um sentimento de auto-realização. Segundo palavras da autora (Foster, 1989),

De facto, eles estavam frequentemente orgulhosos pela capacidade que tiveram em sobreviver e serem bem sucedidos apesar dos obstáculos que encontraram e dos

sacrifícios que fizeram. Como diz um homem que vivenciou ambos os ambientes – segregado e integrado: “Eu senti-me mais confortável na escola pública – eles tinham uma melhor educação para mim... apesar da falta de vida social” (p. 48).

Este pesar, ou mágoa, por uma vida social pouco conseguida na escola, não surge de modo algum entre aqueles que fizeram o seu percurso escolar em escolas especiais. Pelo contrário, nestes adultos surdos sobressai um sentimento de participação, de camaradagem, de cumplicidade, de partilha. Foi na escola interna que desenvolveram a sua identidade surda e que desenvolveram laços profundos com outros surdos. Tal como relata um informante do estudo de Foster (1989),

Com três, quatro, cinco seis anos... eu não reconhecia a diferença entre mim, os meus pais, os meus irmãos e irmãs ou o meu vizinho porque na maior parte do tempo nós brincávamos às escondidas, basquetebol, basebol, coisas do género. Por isso, não me incomodava, até que comecei a perceber que não conseguia comunicar e então eu dizia: “Pára, o que estás a dizer?”... Eu tinha que despende muito tempo na comunicação. As minhas necessidades tornaram-se diferentes das deles e as minhas necessidades foram satisfeitas na escola para surdos. Eu estava muito entusiasmado em ir para a escola para surdos e não me senti mal por me ter separado de casa quando tinha cerca de nove, dez anos (p. 51).

Muitos dos informantes descrevem os colegas surdos da escola interna como uma família. Apesar desta experiência positiva, os informantes que fizeram o seu percurso em internamento referem a fraca educação que receberam nessas instituições, muitas das quais assentavam nos métodos orais de comunicação e colocavam uma grande ênfase e tempo na aprendizagem de competências comunicacionais e linguísticas e não em outras áreas curriculares.

Em Portugal, Ruela (2000) estudou o percurso escolar, ao longo de dois anos, de três alunas surdas, com idades distintas, em regimes escolares diversos e em anos de escolaridade também diversos. Uma das alunas apresentava uma surdez severa/profunda, mas tinha bom ganho auditivo e manejava com fluência o português e a LGP. Uma outra, proveniente de uma família surda, apresentava uma grande competência em LGP, mas dificuldades na comunicação oral. A última aluna, filha de mãe solteira angolana, era surda profunda, desconhecia a LGP, mas apresentava, também, grandes

dificuldades a nível da comunicação oral – expressão e compreensão. Apesar de percursos escolares distintos, para todas elas a autora realça as dificuldades em ultrapassar as barreiras comunicacionais, não só entre as alunas surdas e colegas ouvintes, mas também com os professores, e os contactos escassos ou mesmo inexistentes entre surdos e ouvintes. Com efeito, das três alunas estudadas, apenas aquela com melhores competências linguísticas, quer a nível oral como gestual, “apresenta uma orientação social, simultaneamente, para pares surdos e ouvintes” (p. 327). Nos dois outros casos, as dificuldades de comunicação constituíram verdadeiras barreiras para o estabelecimento de contactos entre surdos e ouvintes, sendo que, no caso da aluna gestualizante, o espaço reservado ao ensino de surdos, na escola regular, constituiu uma barreira acrescida, fazendo a aluna toda a sua socialização com os seus colegas surdos e permanecendo nela “uma atitude de reserva e desconfiança face aos contactos com os colegas ouvintes” (p. 331). Para além disso, nos três casos, as actividades extra-curriculares não tiveram efeitos potencializadores de mais contactos entre surdos e ouvintes, pois ou eram desenhadas só para alunos surdos, ou eram desenhadas para os alunos ouvintes, “ignorando-se a necessidade e vontade de participação das alunas surdas” (p. 331).

Holcomb (1996) também estudou a participação dos alunos surdos em diferentes actividades extra-curriculares, entre outros aspectos, e reporta os baixos níveis de participação dos alunos surdos em regime de integração e os seus efeitos negativos, nomeadamente na dificuldade em desenvolver amizades na escola. O autor realizou um estudo com alunos caloiros no Rochester Institute of Technology, tendo-lhes passado um questionário constituído por cinco partes (informação pessoal, percurso escolar, experiência na escola secundária, barreiras aos alunos surdos, reflexões e informação adicional). Neste artigo, o autor explora as respostas dadas à questão sobre a participação nas actividades escolares na escola secundária, se essa participação tinha sido a seu gosto (ou não) e quais as razões. Responderam ao questionário 170 alunos ouvintes e 124 alunos surdos, dos quais 81 tinham frequentado escolas regulares e 43 escolas especiais. É de referir que, de entre os 81 alunos surdos integrados, 46 frequentaram escolas nas quais havia menos de 10 alunos surdos integrados e seis referem terem sido os únicos alunos surdos na escola.

Apesar das actividades escolares extra-curriculares se encontrarem disponíveis para os alunos surdos da escola regular participarem em igualdade de circunstâncias com os alunos ouvintes, aqueles reportam baixos níveis de participação, essencialmente

por motivos relacionados com a presença de barreiras comunicacionais, uma auto-estima negativa, a falta de confiança e encorajamento que os levasse a procurar ultrapassar essas barreiras. Segundo palavras de um dos participantes do estudo: “Eu não era aceite. Eu era muito tímido. Eu não tinha amigos e sentia-me envergonhado por ser o único aluno surdo” (p. 192). Muitos reportam alguma tristeza pelo facto de não terem participado nessas actividades e, logo, pela falta de oportunidade que tiveram para fazer amigos. Pelo contrário, alguns alunos surdos que estiveram integrados com outros alunos surdos referem experiências de participação positivas, essencialmente, por terem sido desenhadas algumas actividades específicas para eles. Há também a referir uma aluna surda integrada que descreve a sua experiência como muito bem sucedida, tendo participado em diferentes actividades escolares de forma bastante recompensadora, pelo facto dos alunos ouvintes terem aprendido língua gestual. Experiências negativas são raras entre os ouvintes e os alunos surdos nas escolas especiais.

Com base nestes dados, o autor ressalta a necessidade de se criarem oportunidades adequadas que permitam aos alunos surdos não só participar nas actividades escolares, como também desenvolver sentimentos de satisfação com essas mesmas actividades. Entre outras recomendações, o autor salienta a importância de se procurar minimizar as barreiras comunicacionais através, por exemplo, da criação de classes de língua gestual para ouvintes, de se sensibilizar todos os agentes escolares para as questões da cultura surda, monitorizar a dinâmica de grupo, no qual haja alunos surdos inseridos, e avaliar as necessidades de intervenção de maneira a aumentar os contactos positivos entre surdos e ouvintes. Ressalta ainda a importância de se procurar aumentar o número de alunos surdos numa escola ou de fomentar as relações entre alunos surdos integrados e alunos surdos em escolas especiais, de maneira a facilitar a socialização.

Algumas destas recomendações já as fizera Mertens (1989), após ter estudado as experiências emocionais e sociais de alunos surdos que fizeram o seu percurso escolar em diferentes ambientes escolares. Mertens (1989) pediu a um conjunto de 49 sujeitos surdos que respondessem a um questionário tendo todos eles, posteriormente, participado numa discussão aberta com o investigador e com um assistente surdo. Todos os sujeitos encontravam-se a frequentar uma classe de Psicologia Educacional na Universidade de Gallaudet. Dez dos alunos referiram ter uma surdez moderada, mas todos os outros referiram surdez severa a profunda. Vinte e dois dos alunos frequentaram uma escola especial, doze uma escola regular na qual havia serviços de apoio e quinze uma escola regular sem esses serviços. Na análise dos resultados, os

alunos foram divididos em dois grupos: aqueles com experiências positivas e aqueles com experiências negativas. A análise dos dados foi guiada pelas seguintes questões: “1) Para aqueles que descrevem as suas experiências na escola secundária como positivas, quais são os factores que contribuíram para esses sentimentos? 2) Para aqueles que descrevem as suas experiências na escola secundária como negativas, quais são os factores que contribuíram para esses sentimentos? 3) Qual a influência do tipo de colocação (ensino especial versus escola regular) e a presença ou ausência de serviços de apoio, nesses sentimentos?” (p. 16).

A autora identificou como aspectos determinantes da qualidade da experiência emocional e social: a presença de outros colegas surdos e a possibilidade de se relacionar com eles, a oportunidade de desenvolver amizades com colegas ouvintes, a existência de um ambiente académico apoiante, as expectativas dos professores, a oportunidade de participar em actividades extra-curriculares e o apoio dos pais. Assim, de uma maneira geral, os alunos que frequentaram as escolas especiais são aqueles que mais relataram experiências positivas, devido ao facto dos professores terem utilizado o gesto na comunicação com eles, pela facilidade que tiveram em desenvolver amizades e em participar em actividades extra-curriculares. Aqueles que frequentaram escolas regulares que referiram experiências positivas são, na sua maior parte, alunos que tiveram outros colegas surdos na sua sala de aula ou, então, alunos que tinham um discurso inteligível e que tinham desenvolvido capacidades de leitura labial, em relação aos quais os professores e pais mantinham expectativas elevadas e que, de algum modo, relataram ter participado nalgumas actividades extra-curriculares. Pelo contrário, aqueles em escolas regulares que referiram experiências negativas, salientaram nos seus relatos aspectos como o facto de terem sido os únicos alunos surdos na classe ou mesmo na escola e, por outro lado, as dificuldades que tiveram em desenvolver amizades com colegas ouvintes e em envolver-se nas actividades extra-curriculares. Entre estes, aqueles que não usufruíram de qualquer serviço de apoio, também referem as expectativas negativas dos professores em relação a eles próprios, as dificuldades de compreensão mútua e o sentimento de que os professores não compreendem o que é a surdez. Com base nestes resultados, Mertens (1989) salienta a importância de se desenvolverem serviços de apoio para os surdos em escolas regulares e de se procurar estruturar certas actividades, nomeadamente extra-curriculares, que facilitem às interacções positivas entre surdos e ouvintes.

Ridsdale e Thompson (2002), por seu turno, alertam para a importância de se procurar sensibilizar os professores para questões relacionadas com a surdez, como forma de não só facilitar a sua inclusão académica, como também social. Estes autores recolheram dados sociométricos e realizaram entrevistas a quatro alunos surdos incluídos numa escola regular, a alguns colegas ouvintes, a professores do ensino regular e tutores dos alunos surdos, confirmando a situação de algum isolamento social e as dificuldades, essencialmente, relacionadas com as barreiras comunicacionais.

Os resultados sociométricos revelam que os alunos surdos se encontravam “marginalizados socialmente” (p. 26), apesar de, nas entrevistas, eles se considerarem aceites pela escola e “sub-referirem ou sub-estimarem o grau da sua relativa rejeição pelos colegas” (p. 28). Reconhecem, no entanto, na entrevista, que as dificuldades de comunicação constituem barreiras para estabelecer amizades com os colegas ouvintes, bem como para acederem ao currículo. Todos os quatro consideram que desenvolveram relações bastante positivas com outros alunos surdos da escola (Na unidade para surdos, a funcionar na escola regular, havia um total de 17 alunos surdos). Também os professores sub-estimam as dificuldades de integração social dos alunos surdos e atribuem as dificuldades apresentadas pelos seus alunos surdos com o trabalho em grupo e colaborativo a aspectos individuais do aluno (dificuldades de comunicação) e não, por exemplo, ao seu trabalho enquanto professores. Os professores revelam, assim, de acordo com os autores, pouca compreensão das necessidades e das especificidades dos alunos surdos, tratando-os, como muitos referem, como se fossem qualquer outro aluno seu. Contudo, segundo Ridsdale e Thompson (2002),

As necessidades dos alunos com deficiência auditiva são tais que cada professor e tutor deveria ter a oportunidade de conhecê-los com maior profundidade do que conhecem outros elementos da sua classe. Os professores precisam de formação em serviço de forma a ajudá-los a compreender o mundo psicológico das pessoas com deficiência auditiva e, além disso, deveriam possuir informação específica sobre as histórias pessoais de cada alunos portador de deficiência auditiva no seu grupo (p. 30).

Na mesma linha vai o estudo de caso desenvolvido por Ingraham e Daugherty (1995), com três alunos cegos-surdos, a frequentar três escolas regulares, revelando experiências académicas muito positivas, mas experiências sociais, muito pelo

contrário, negativas. “(...) o seu nível de interacção com os colegas era desproporcionado em relação ao nível do seu sucesso académico. Em resumo, todos os três alunos sentiam-se isolados e desligados das interacções quotidianas e da socialização com os seus colegas de turma” (Ingraham & Daugherty, 1995, p. 4). Os autores concluem que não é possível ordenar que os alunos interajam e que se desenvolva nos alunos, nomeadamente, surdos-mudos um sentimento de pertença, e que, por isso mesmo, é essencial explorar que barreiras existem a uma verdadeira inserção social e quais os modos como estas podem ser ultrapassadas, antes da colocação destes alunos na escola regular.

Lynas (1986) estudou 50 alunos surdos, com diferentes níveis de perda auditiva, que se encontravam a frequentar escolas de graus distintos (básicas e secundárias) pertencentes a três direcções escolares distintas e, logo, com políticas e práticas de integração também distintas. Todos os alunos estudados encontravam-se em regime de integração, sendo que alguns se encontravam totalmente integrados em classes regulares e constituíam os únicos alunos surdos na turma, outros frequentavam classes especiais dentro da escola regular, permanecendo um tempo considerável nas classes regulares e, outros ainda, frequentavam uma unidade para surdos, encontrando-se parcialmente integrados em classes regulares. A autora realizou entrevistas individuais a todos os alunos e, passados seis anos, uma entrevista de *follow-up* a 40 alunos. Para além disso, realizou observação participante (cada aluno foi observado entre duas a oito vezes na sua sala de aula regular, consoante a disponibilidade demonstrada pelo professor) e, também, entrevistas aos professores e a alguns colegas ouvintes dos alunos surdos.

Esta autora observou que todos os alunos que expressaram a sua opinião em relação à frequência ou não de escolas regulares defendem a integração em escolas regulares, apesar de salientarem também algumas dificuldades e problemas. Alguns dos argumentos apresentados prendem-se com a ideia de que as escolas regulares são mais desafiantes do ponto de vista académico. Outros dos argumentos mais apresentados prendem-se com a ideia de que as “escolas “normais” promovem “normalidade” (p. 165, aspas no original) e que, contrariamente, as escolas especiais “produzem “anormalidade” (p. 165, aspas no original). Por exemplo, um aluno, defendendo a sua frequência numa escola regular, refere que: “ Eu gosto de estar numa escola normal, pois é-se tratado como uma pessoa normal” (Lynas, 1986, p. 165).

Tal como explica Lynas (1986), os alunos surdos encaram a sua experiência em ambientes integrados como um meio de aprenderem as normas existentes no mundo

ouvinte, de se adaptarem a elas e, logo, de serem aceites pelos ouvintes. Segundo palavras da autora,

Estes jovens (...) queriam falar o mais normalmente possível, compreender o discurso de pessoas com audição normal, atingir o mais possível os níveis académicos normais e ser socializados nas maneiras da sociedade ouvinte normal. Eles acreditavam que recebendo uma educação numa escola normal servia-lhes melhor os seus objectivos (p. 169).

Um aspecto da “normalidade” valorizado pelos alunos surdos entrevistados é, segundo a autora, a possibilidade de experimentar um ambiente linguístico áudio/oral; um outro é a possibilidade de interagir com alunos “normais” (p. 167). É assim que a maior parte não usa a língua gestual para comunicar e não a quer aprender. Segundo palavras de um aluno: “Eu não gosto da língua gestual. Eu não gosto. Eu gosto de falar com leitura labial e não usar as mãos. Eu não gosto” (p. 237). Aqueles que defendem a aprendizagem da língua gestual (apenas sete alunos), referem essencialmente a possibilidade de a utilizarem no contacto com outros surdos. Atribuem, no entanto, à aprendizagem da fala um objectivo prioritário em relação à aprendizagem da língua gestual.

Não obstante esta posição em relação à língua gestual, quase todos os alunos referem a importância dos contactos com outros alunos surdos, pela possibilidade de serem compreendidos e de compreenderem, de desenvolverem apoio mútuo e partilharem experiências e vivências semelhantes. É, no entanto, de referir que nenhum aluno pertence a nenhuma organização surda e que, de acordo com palavras da autora,

De uma maneira geral, eles aceitavam as convenções do mundo ouvinte. Não se apresentavam à sociedade ouvinte-falante mais ampla como um grupo de surdos minoritários, com uma identidade especial, com uma cultura e língua deles próprios que requeria respeito por aqueles que podem ouvir, nem expressaram qualquer desejo de o fazer. Não questionaram a necessidade de se conformar aos meios de comunicação utilizados no mundo ouvinte normal (p. 226).

No que diz respeito à natureza e qualidade da relação com as pessoas “normais”, os alunos surdos parecem manter relações satisfatórias com os seus colegas ouvintes e

estas não dependem, apenas, do grau de surdez e inteligibilidade do discurso, mas também, segundo a autora, do tipo de organização escolar, da personalidade e do empenhamento do aluno em ser mais ou menos visto como “normal” (p. 214). É de referir que, nalguns alunos esse desejo de “normalidade” era tão marcado que eles se identificavam exclusivamente com os colegas ouvintes. Segundo palavras de um desses alunos: “Todos os meus amigos têm uma audição normal. Eu não penso em estar com alunos surdos – eu não tenho nada em comum com eles” (Lynas, 1986, p. 214).

É de referir que nenhum dos alunos, segundo a autora, que se encontrava inserido na sala de aula sozinho se sentia isolado. E, de facto, ao analisar as percepções que os alunos ouvintes têm em relação à integração de alunos surdos na sala de aula regular, a autora observa que essas percepções são positivas e que originam comportamentos de auxílio, ajuda e partilha com os seus colegas surdos. Muitos dos alunos ouvintes, espontaneamente, esclarecem alguns aspectos ao seu colega surdo, apontam para os cadernos, páginas, gráficos para situar o colega surdo e, muitas vezes, servem de intérprete em relação ao professor. Há a referir que muitos dizem ter desenvolvido amizades próximas com alunos surdos, sendo isto confirmado por alguns professores. Um aspecto importante referir é que estas amizades não têm que ver com o grau de surdez ou com a inteligibilidade do discurso. Em vez disso, os alunos ouvintes parecem escolher amigos surdos com base nos mesmos critérios com que escolhem amigos ouvintes – ser simpático, prestável, divertido, são algumas das características mencionadas pelos alunos ouvintes. Segundo palavras de alguns alunos:

“A Júlia é muito simpática e eu brinco com ela o tempo todo. Ela deixa-me utilizar as suas canetas de feltro”.

“Gostamos do Marcos porque ela conta anedotas e é muito engraçado” (p. 150).

Outros elementos que parecem, segundo a autora, ser determinantes no estabelecimento de amizades entre surdos e ouvintes são a familiaridade entre alunos surdos e ouvintes, oportunidades de contactarem uns com os outros e a idade dos alunos. Este aspecto é importante, tendo a autora observado que as relações entre surdos e ouvintes surgem mais facilmente a nível dos alunos mais novos, devido fundamentalmente a características relacionadas com a idade. É de referir que no secundário a auto-consciência e vergonha podem exercer uma influência grande, inibindo a ocorrência de amizades e mesmo de quaisquer contactos entre surdos e

ouvintes. É também de referir que é nesta idade que as barreiras comunicacionais se fazem sentir de forma mais marcante, já que as conversas assumem um valor central nas amizades. Contudo, apesar das dificuldades, é possível estabelecer amizades a este nível, tendo a investigadora observado algumas a nível do secundário.

Mas, apesar deste cenário positivo, é de referir que a experiência social e emocional destes alunos não foi isenta de problemas. Com efeito, os alunos surdos entrevistados salientam a “vergonha, embaraço e frustração” (p. 215) de não ser compreendido. Segundo palavras de uma aluna: “E às vezes eu digo uma coisa *dez* vezes e ela (colega ouvinte) responde: - “O que é que disseste?” E eu repito e ela não percebe e eu fico aborrecida quando isto acontece” (p. 215). Esta vergonha de não ser compreendido pode ter um impacto na sua postura na sala de aula. Muitos alunos referem problemas em compreender ou seguir o professor mas, por vergonha ou medo de ser ridicularizados, não dizem nada. Por exemplo, uma aluna refere: “Às vezes eu digo que sim, mesmo quando não compreendo. De outro modo, eles (professores) podem pensar que eu sou estúpida” (p. 182).

Para além destas dificuldades de comunicação, é de referir que mais de dois terços dos alunos relatam episódios em que foram gozados e maltratados por colegas ouvintes e que lhes causaram um mal-estar psicológico grande: “Quando cheguei à escola, eles empurravam-me e chamavam-me nomes: (...) “orelhas mocas”. Eu às vezes chorava porque eles me chamavam nomes e eu ficava muito aborrecida e zangada com eles” (Lynas, 1986, p. 217). Apesar de tudo, parece haver um consenso nos participantes, de que era apenas uma minoria de ouvintes que tinha esse tipo de comportamentos, principalmente rapazes. Para além disso, estes episódios são minimizados pelos alunos ouvintes, o que pode constituir, segundo Lynas, a sua percepção real ou, pelo contrário, dado estes serem comportamentos socialmente reprovados, uma tentativa de escamotear um problemas ou de procurar omiti-lo.

Outros estudos confirmam que os alunos ouvintes desenvolvem percepções positivas em relação aos alunos surdos, desenvolvendo em relação a estes comportamentos de apoio e ajuda, e que as relações entre surdos e ouvintes podem evoluir para a amizade.

Cambra (2002) desenvolveu um estudo assente numa metodologia quantitativa. Esta autora utilizou uma escala adaptada para avaliar a atitude dos colegas ouvintes em relação aos seus colegas surdos. Passou essa escala a 792 estudantes ouvintes, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, provenientes de 22 escolas distintas. Os

dados dizem respeito aos 34 alunos surdos que estavam incluídos nessas escolas. Todos eram surdos profundos, pré-linguísticos e tinham sido incluídos na escola regular em idades muito precoces. As suas idades variavam entre os 12 e os 19 anos.

De uma maneira geral, os estudantes ouvintes fazem avaliações positivas dos colegas surdos, como um “amigo como outro, com quem se pode desenvolver uma relação de amizade e com quem se pode partilhar actividades recreativas de todo o tipo” (p. 40). As avaliações positivas dos colegas surdos são mais marcadas entre as meninas e os estudantes mais novos. Com efeito, os alunos mais velhos tendem, mais do que os mais novos, a referir algumas dificuldades académicas dos seus colegas surdos, o que pode justificar a opção pelo ensino especial. Pelo contrário, de uma maneira geral, são os mais novos que consideram o seu colega surdo como “um amigo com quem se podem divertir” (p. 42).

Também Ladd, Munson e Miller (1984) obtiveram resultados sugerindo que podem ser criados ambientes que fomentem contactos positivos e o desenvolvimento de amizades entre alunos surdos e ouvintes. Os autores desenvolveram um estudo com o objectivo de explorar que mudanças sociais e pessoais foram sentidas por alunos surdos, no nível secundário, a frequentarem classes profissionais, com a duração de dois anos (por exemplo, carpintaria, pastelaria, entre outros) com pares ouvintes. Estes alunos surdos passavam as manhãs nos cursos profissionais e, à tarde, frequentavam a escola para surdos. É de referir que todos os alunos surdos estudados fizeram todo o seu percurso escolar em escolas especiais para surdos e, muitos deles, em escolas internas para surdos.

Foram estudados 48 alunos surdos, de três coortes diferentes, correspondentes a três anos consecutivos de entrada nas classes profissionais. Também participaram no estudo colegas ouvintes, pais dos alunos surdos e professores das classes integradas, aos quais foram realizadas entrevistas, com o objectivo de recolher informação relativa a mudanças no comportamento social dos alunos surdos, nas suas atitudes e amizades fora da escola. Os autores realizaram observação, com o objectivo de recolher informação relativa à quantidade e qualidade das interacções entre surdos e ouvintes e passaram um questionário sociométrico com o objectivo de recolher informação sobre o clima social na sala de aula.

Estes autores observaram que as classes estudadas fomentavam a integração física e social dos alunos surdos, tendo observado que, ao longo do tempo, as interacções entre surdos e ouvintes se tornaram mais frequentes, mais recíprocas, no que diz

respeito ao papel desempenhado por cada interlocutor (iniciador da interacção) e com uma orientação mais social. Para além disso, os dados das entrevistas indicam mudanças no comportamento social dos alunos surdos no sentido positivo. Por exemplo, muitos pais referiram que os seus filhos estavam “mais bem ajustados à vida no mundo ouvinte e que desenvolveram atitudes positivas em relação a eles próprios e ao trabalho escolar” (p. 428). É de referir que alguns pais e professores reportam a inexistência de contactos entre aluno surdos e ouvintes fora da escola, o que faz pensar, de acordo com estes autores, sobre a qualidade das amizades que se estabelecem entre surdos e ouvintes. Mas estes dados também podem indicar constrangimentos ambientais, tais como o facto de grande parte dos alunos viver em escolas internas.

Esta questão da qualidade das amizades entre surdos e ouvintes parece apresentar alguma ambivalência. Alguns autores referem que estas são limitadas, por inúmeros motivos, tais como inteligibilidade do discurso, idade e constrangimentos ambientais. Outros, como Lynas (1986), não consideram que o grau de perda auditiva ou as dificuldades comunicacionais podem constituir verdadeiros entraves ao estabelecimento de amizades entre surdos e ouvintes, já que foram observadas algumas amizades entre surdos profundos com marcadas dificuldades de comunicação e alunos ouvintes.

Roberts e Rickards (1994a, 1994b) observaram, no seu estudo, um nível muito elevado de amizades entre alunos surdos e ouvintes. Estes autores construíram um questionário de auto-preenchimento por alunos surdos, com o objectivo recolher dados sobre a sua percepção sobre diferentes áreas de funcionamento, tais como utilização de aparelhos de audição, inteligibilidade do discurso, desempenho académico, utilização de serviços de apoio e padrões de amizade. Este questionário incluía também perguntas relacionadas com informação demográfica e sobre o local onde os alunos se encontravam a estudar (ensino integrado, unidade, ensino segregado). Foi recolhida uma amostra de 100 sujeitos que tinham frequentado um programa de intervenção precoce para crianças surdas no nível pré-escolar e que, na altura, tinham entre os 7 e os 17 anos de idade.

Os dados recolhidos pelos autores revelam que uma grande percentagem de crianças e jovens surdos (62%) refere ter mais amigos ouvintes do que surdos. Este padrão tem, no entanto, que ver com o tipo de resposta educativa. Com efeito, aqueles em ambientes segregados referem ter mais amigos surdos do que aqueles alunos em ambientes integrados e em unidade. Os autores levantam a hipótese destes resultados serem consequência de um artefacto do contexto educacional, sendo que aqueles alunos

surdos que frequentam o ensino especial têm menos oportunidades de contactar e interagir com alunos ouvintes do que aqueles em ambientes integrados ou em unidades. Por outro lado, os autores também colocam a hipótese, em concordância com resultados obtidos noutros estudos, destes padrões de amizade poderem também revelar características específicas dos alunos, tais como a inteligibilidade do discurso e as competências comunicacionais. Com efeito, os alunos que responderam ao questionário em ambientes integrados e em unidades são também aqueles que percebem que o seu discurso é mais inteligível e são aqueles cujo nível de perda auditiva é menor.

Os estudos de Aplin (1985, 1987) vêm, também, confirmar o papel determinante que as dificuldades comunicacionais desempenham nos relacionamentos entre crianças e jovens surdos e ouvintes, sendo que os alunos surdos com discursos mais inteligíveis e com menores perdas de audição são aqueles que estabelecem mais facilmente contactos com colegas ouvintes e que apresentam menos problemas emocionais e comportamentais

Aplin (1985,1987) desenvolveu dois estudos com o objectivo de estudar o ajustamento social de alunos surdos em ambiente segregado (1985), tendo posteriormente procurado comparar os resultados obtidos com uma amostra de alunos surdos num regime de integração (1987). No primeiro estudo, esta autora utilizou dois questionários de ajustamento social e emocional (a preencher pelos professores), relativo a 61 alunos surdos com idades compreendidas entre sete e quinze anos, que frequentavam escolas especiais para surdos. Os dados recolhidos parecem indicar que “a taxa de problemas comportamentais nestas crianças tende a ser maior do que na população geral para a qual os questionários foram construídos” (p. 90). Para além dos questionários, a autora recolheu dados sobre inteligência não-verbal, desempenho académico e competência linguística, tendo observado que aqueles alunos com maiores dificuldades emocionais e sociais eram aqueles que apresentavam, igualmente, maiores dificuldades linguísticas e comunicacionais.

Posteriormente, esta autora procurou comparar a experiência social e emocional de alunos surdos em escolas regulares e especiais. Para tal replicou o estudo anterior, em 42 alunos surdos, com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos, que frequentavam a escola regular (cinco dos quais frequentavam uma unidade para surdos que funcionava na escola regular, estando, como tal, parcialmente integrados) e procurou compará-los com aqueles obtidos no estudo anterior. Observou que os alunos nas escolas regulares apresentavam menos dificuldades emocionais e comportamentais do que aqueles

colocados em escolas especiais. Para explicar estes resultados, a autora levanta a hipótese das condições existentes nas escolas regulares serem mais favoráveis do que aquelas encontradas por autores mais antigos, nomeadamente a existências de classes menos numerosas, maior sensibilização por parte dos professores, mais serviços de apoio especializados, ou a hipótese segundo a qual as percepções dos professores sobre os comportamentos dos alunos serem, igualmente, diferentes. A autora não descarta, por último, a hipótese de, à partida, as amostras – escolas regulares e escolas especiais - serem diferentes, tendo sido os alunos colocados nas escolas especiais por causa das suas dificuldades emocionais e sociais. Com efeito, segundo palavras da autora (1987),

(...) não são as crianças com maiores percas auditivas que são julgadas as mais desajustadas pelos seus professores. Em todos os casos, com excepção de um, estão envolvidos outros factores (incluindo alguns factores sociais não especificados por razões de confidencialidade), o que indica que estas crianças poderiam ter sido na mesma desajustadas se tivessem sido ouvintes (p. 63).

Um outro estudo, desenvolvido por O'Neill (1994), com uma amostra de 32 rapazes, com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos, confirma os resultados de Aplin (1985), de acordo com os quais as crianças surdas em regime segregado apresentam uma prevalência maior de casos de desajustamento do que na população geral. O autor passou uma escala de ajustamento social e emocional e testou os alunos em termos do seu desempenho a nível da leitura e aritmética e de competência linguística, tendo utilizado testes normalizados. Foram igualmente obtidos dados relativos à sua família e método preferido de comunicação.

Os resultados obtidos revelam que existe uma prevalência mais elevada de casos de desajustamento nesta amostra do que em amostras com rapazes ouvintes. Para além de que sugerem a possibilidade de haver alguma associação entre a comunicação oral e o ajustamento social e emocional, se bem que, segundo este autor, esta relação tem que ser melhor explorada. Em consonância com os estudos de Aplin (1985), parece que o desajustamento nestas crianças se encontra associado a outros aspectos que não unicamente a surdez; por exemplo, um ambiente familiar adverso e competências de leitura menos desenvolvidas.

À semelhança do estudo de Aplin (1987), Musselman, Mootilal e MacKay (1996) desenvolveram um outro, mais amplo, com o objectivo de comparar o ajustamento

social de jovens ouvintes com aquele de jovens surdos a frequentar escolas especiais (sem frequentar nenhuma disciplina com alunos ouvintes), parcialmente integrados em escolas regulares (frequentando entre uma a quatro disciplinas com os ouvintes) e totalmente integrados (frequentando cinco a mais disciplinas com os ouvintes). Também pretendiam avaliar a importância da participação social, sentimento de pertença, competências sociais auto-percepcionadas e linguísticas no ajustamento social dos alunos surdos. Para tal, recolheram uma amostra de 72 alunos surdos a frequentar diferentes contextos educacionais (39 segregados, 15 parcialmente integrados e 17 totalmente integrados), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, bem como uma amostra de 88 alunos ouvintes, com idades semelhantes. A todos eles foi passada uma escala de ajustamento social, duas escalas de participação social e uma escala de segurança emocional. Aos estudantes surdos foi ainda feita uma entrevista, através da qual os autores recolherem dados sobre a fluência linguística em três modalidades – oral, comunicação simultânea e Língua Gestual Americana, foi-lhes passado um teste de inteligência e de competência verbal e recolhida informação sobre os seus níveis de audição.

As três sub-amostras de alunos surdos diferiam nalguns aspectos importantes que, segundo estes autores, importa ter em consideração na interpretação dos dados. Assim, os alunos segregados eram aqueles que apresentavam maiores níveis de perda auditiva e competências verbais mais fracas, bem como, a nível do Inglês falado. Pelo contrário, as suas competências a nível da Língua Gestual Americana eram razoáveis. Aqueles parcialmente integrados tinham níveis de perda auditiva semelhante aos da amostra anterior, bem como níveis semelhantes de Inglês falado e de Língua Gestual Americana. Apresentavam, no entanto, melhores competências verbais. Os alunos totalmente integrados apresentavam níveis de competências verbais semelhantes àsquelas dos alunos parcialmente integrados, mas tinham uma melhor audição, bem como um nível melhor de Inglês falado, sendo que, pelo contrário, as suas competências a Língua Gestual Americana eram mais fracas.

Os resultados confirmam aqueles dos estudos referidos anteriormente. Com efeito, os alunos em ambiente segregado são aqueles que apresentam níveis de ajustamento social menos conseguidos, quer com alunos surdos quer com alunos ouvintes, bem como níveis mais baixos na sua auto-percepção de competências sociais. Os autores levantam a hipótese de que o próprio ambiente segregado possa restringir as oportunidades de interacção social, dificultando o desenvolvimento social dos alunos e,

daí, eles próprios percebem-se como apresentando competências sociais menos adaptadas. Os alunos parcialmente integrados mostram melhor ajustamento social aos colegas surdos, sendo que aqueles totalmente integrados mostram melhor ajustamento aos seus colegas ouvintes. Ambos os grupos não diferiram na variável auto-percepção das competências sociais. É ainda de referir que o grupo de alunos totalmente integrado apresentou níveis de ajustamento social aos colegas ouvintes semelhantes ao do grupo dos ouvintes, sugerindo, segundo os autores, que o estatuto auditivo não constitui um elemento de ajustamento e que, como tal, a integração total parece constituir uma opção adequada para os alunos deste grupo. Contudo, alertam para a importância de se procurar promover o contacto destes alunos com pares surdos, já que estes contactos podem constituir um elemento importante no desenvolvimento de um sentimento positivo de competência social e, em consequência, a importância de se procurar desenvolver as competências em Língua Gestual Americana destes alunos como forma de facilitar aqueles contactos.

Um outro dado importante tem que ver com competências linguísticas e ajustamento social, sendo que aqueles com maiores competências a nível do Inglês falado têm melhores ajustamentos aos colegas ouvintes e que aqueles com melhores competências a nível da Língua Gestual Americana tinham melhores ajustamentos aos colegas surdos. É de referir que competências em comunicação simultânea não se encontravam associadas a qualquer medida de ajustamento social, provavelmente, por serem menos “eficazes em sustentar qualquer interacção social” (Musselman et al., 1996, p. 61)

Há outros estudos que parecem confirmar a ideia segundo a qual a inclusão na escola regular parece não ter um impacto negativo na auto-estima dos sujeitos surdos. Yee, Watkins e Crawford (1997) compararam a auto-estima de alunos com uma surdez moderada a severa e de alunos ouvintes (n=71), em escolas secundárias na China (Hong Kong), passando uma escala de auto-estima, e observaram que não existem diferenças entre os sujeitos, particularmente entre aqueles do sexo masculino. Com efeito, apesar de tradicionalmente na China qualquer deficiência ter uma conotação negativa, os autores observaram que os rapazes surdos têm uma auto-estima bastante positiva. Tendo em conta os dados reportados na literatura, que frequentemente sugerem o contrário, os autores não excluem a hipótese destes dados reflectirem “um mecanismo de defesa para proteger uma auto-estima frágil” (p. 372).

Kent (2003) realizou um estudo com o objectivo de analisar os comportamentos de saúde em alunos surdos incluídos numa escola regular e compará-los com aqueles de alunos ouvintes. Na literatura é frequentemente referido que uma experiência emocional e social bem conseguida, na escola, o desenvolvimento de sentimentos de pertença, a construção de uma identidade social sólida constituem elementos importantes para o bem estar psicológico do sujeito, com um impacto claro nos seus comportamentos de saúde (tais como fumar, beber, comportamentos de risco) (Kent, 2003). Por outro lado, segundo este autor, é também constantemente referido que as experiências sociais e emocionais dos alunos surdos em escolas regulares são de menor qualidade. Assim, para analisar estas relações o autor utilizou um questionário sobre comportamentos de saúde que, para além de incluir questões sobre comportamentos e atitudes relacionadas com a saúde, permite também recolher dados sobre os contextos onde estes se desenvolvem.

Foram recolhidos dados relativos a 52 alunos surdos, que frequentavam classes em escolas regulares, bem como a 470 alunos ouvintes. Todos os alunos provieram de 18 escolas distintas – rurais e urbanas, grandes e pequenas. Todos os alunos tinham 11, 13 ou 15 anos de idade. Os questionários foram respondidos em pequenos grupos, de alunos surdos e ouvintes, de cada coorte de idade, fora da sala de aula e sem o envolvimento de qualquer pessoal da escola, com o objectivo de, claramente, demarcar o estudo das rotinas escolares (Kent, 2003, p. 318).

Os resultados revelam que entre os rapazes surdos existem atitudes mais positivas em relação à escola do que entre os rapazes ouvintes. Com efeito, 51.7% dos alunos surdos refere que “gosta muito da escola” e nenhum refere que “não gosto nada da escola”; pelo contrário, apenas 26.8% dos rapazes ouvintes refere gostar muito da escola e 4.5% refere não gostar nada. Estas diferenças não são significativas entre as raparigas surdas e as raparigas ouvintes. Segundo este autor, seria importante explorar melhor este padrão de resposta, mas avança com a hipótese segundo a qual os rapazes surdos têm percepções irrealistas do apoio e oportunidades oferecidas pela escola ou, então, estas respostas revelam que eles estão a desenvolver estratégias super-compensatórias para um conjunto de vivências negativas. De facto, este padrão de resposta foi muito influenciado pelas respostas dos rapazes surdos que se identificam como sendo “portadores de uma deficiência” (na resposta à questão: “Tem alguma deficiência? Sim/Não/ Se sim, qual?”). Para além disso, os alunos que se auto-identificam como “possuindo uma deficiência”, são aqueles que mais reportam sentimentos de solidão e a

experiência de estarem sós. Parece, pois, concluir este autor, que “auto-identificar-se como portador de uma deficiência auditiva continua a ser socialmente indesejável para os adolescentes em contexto regular” (p. 322). Apesar do autor não o mencionar nas suas interpretações, o que parece existir por parte dos rapazes que se auto-identificam como surdos, é uma valorização da escola, comum a alguns grupos socialmente discriminados (como é o género feminino) que pretendem subir socialmente através da obtenção de habilitações literárias. Além disso, nestes grupos, a escola funciona como uma importante hipótese de socialização e daí a importância que assume.

Também Cambra e Silvestre (1997) observaram que os alunos surdos fazem poucas referências à sua surdez, mas que, no entanto, pelo contrário, quando o fazem, integram a sua surdez num auto-conceito positivo. Estas autoras realizaram dois estudos distintos, em 1990 e em 1994, com dois grupos semelhantes de alunos surdos, que tinham idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade. Os estudos consistiram na análise das respostas à pergunta: “Quem sou eu?” Estas autoras observaram, entre outros aspectos, que, ainda que as referências à surdez tivessem sido escassas, quer em 1990 quer em 1994, entre ambos os períodos houve um aumento dessas referências. Observaram, para além disso, que essas referências revelam uma mera constatação da surdez e não uma vivência negativa (p. 50). Num outro estudo que realizaram sobre a construção da identidade, em 34 alunos surdos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade, as autoras observaram que a maioria (62%) construiu uma identidade dual, sendo que esta, segundo estas autoras, constitui a melhor estratégia para conseguir um auto-conceito positivo, pois permite ao jovem desenvolver as suas potencialidade em ambos os meios: ouvinte e surdo. Com base nestes dados, as autoras concluem que,

Se está produzindo uma integração lenta, mas progressiva, da surdez no auto-conceito, que pode contribuir para o reconhecimento da pertença ao grupo social dos surdos. Isto é importante, tendo em conta que a integração social da pessoa se consegue aceitando, à vez, a cultura da comunidade ouvinte e as características específicas da perspectiva surda (p. 50).

É assim que as autoras defendem a integração escolar, em escolas com unidades para alunos surdos pois, por um lado, parece constituir um meio óptimo de socialização

com pares ouvintes e, por outro, facilita os processos de identificação com os pares surdos.

Em suma, a generalidade destes estudos aponta para experiências sociais e emocionais muito distintas nos diversos contextos educativos, com impactos diversos a nível do ajustamento social e emocional dos alunos surdos, bem como no processo de construção de uma identidade. Mas independentemente da qualidade da experiência e do local de escolarização, há determinados aspectos que, consensualmente, parecem ser importantes no desenvolvimento de experiências positivas. São eles:

- A existência de contactos com outros surdos (fora ou dentro da escola);
- A promoção de contactos positivos entre surdos e ouvintes e a participação em actividades extra-curriculares, que facilitem esses contactos;
- O desenvolvimento de expectativas positivas, por pais, professores e outros agentes educativos, em relação aos alunos surdos;
- Sensibilização dos diferentes agentes educativos para determinados aspectos da surdez e apropriação de certas competências de modo a que consigam acomodar-se às suas necessidades e características.

Um outro aspecto que parece ser consensual entre os informantes surdos é de que a experiência académica em ambientes segregados é mais pobre, sendo este o aspecto que se discutirá em seguida.

Segregação/ integração/ inclusão e desenvolvimento intelectual e académico dos alunos surdos

Estudos procurando examinar a relação entre inteligência e o seu desenvolvimento e a frequência de escolas internas ou escolas regulares indicam que os alunos surdos que frequentam escolas internas apresentam desempenhos que correspondem a níveis de inteligência mais baixos (Paquin & Braden, 1990). Estes dados têm sido interpretados como o resultado de critérios de selecção: estes alunos apresentam desempenhos que correspondem a níveis de inteligência mais baixos porque tipicamente alunos surdos com outras dificuldades ou com QIs baixos são colocados em escolas internas. Contudo, esta interpretação tem sido vista como polémica.

Paquin e Braden (1990) desenvolveram um estudo no qual procuraram controlar critérios de selecção. Assim, analisaram a evolução do QI ao longo de três avaliações de

rotina, em 142 alunos surdos, numa escola interna. Observaram que, se por um lado os critérios de selecção são importantes para explicar porque razão os alunos em internamento apresentam QIs mais baixos, por outro lado este estudo revela que a colocação em escolas internas não tem um efeito negativo: pelo contrário, os autores observaram evoluções nos QIs dos alunos. Os autores reconhecem algumas limitações metodológicas no estudo, mas concluem que as escolas internas não têm efeitos perniciosos. No entanto, fica por averiguar se estas constituem meios enriquecedores e estimulantes para os alunos.

Estes dados foram corroborados pelo estudo de Braden, Maller e Paquin (1993), que refinaram a amostra, passando agora a incluir alunos em escolas internas, em regime de semi-internato e em escolas regulares. Recolheram amostras de 146 alunos surdos em escola interna, dos quais 41 em regime de semi-internato e 62 alunos integradas numa escola regular, tendo aplicado os mesmos critérios de selecção em ambos os ambientes. Apesar de apontarem algumas limitações metodológicas no estudo, os autores salientam que, pelo menos, este vem inviabilizar a ideia de acordo com a qual toda a experiência em escolas internas tem um impacto negativo no desenvolvimento do QI. Com efeito, neste estudo observaram que houve evolução do QI entre os três períodos de avaliação e explicam os resultados com base na ideia de que nem todas as escolas internas constituem ambientes empobrecidos.

Membros da comunidade surda argumentaram que as escolas internas oferecem um ambiente social que facilita a socialização, curiosidade e confiança bastante mais do que as escolas de dia. Crianças com deficiência auditiva em classes em regime especial estão, frequentemente, restringidas a uma mão cheia de colegas e adultos que são sensíveis ou que têm competências para acomodar as necessidades únicas das crianças surdas. A acessibilidade de modelos com deficiência auditiva, de actividades sociais com crianças e adultos de diferentes idades e comunicação fluente com supervisores e responsáveis pode constituir um ambiente mais rico e estimulante para o desenvolvimento cognitivo do que aqueles fornecido em ambientes fisicamente mais próximos da integração escolar (Braden, Maller & Paquin, 1993, pp. 431-432).

Em Portugal, pelo contrário, um estudo realizado para avaliar a sistema de ensino de surdos (Delgado-Martins, 1984c) revela que, “no caso de detecção e

acompanhamento adequados, o sistema de integração parece ser mais eficaz” (p. 233) em termos do desenvolvimento linguístico; sendo que o desenvolvimento linguístico facilita o desenvolvimento académico. Esta autora realizou um estudo linguístico (que englobava diferentes provas: entrevista, compreensão oral, compreensão escrita, cópia/ditado, leitura em voz alta, repetição oral e denominação) em 57 sujeitos, a frequentar o último ano do ensino do 1º ciclo do ensino básico. Contudo, a autora revela um cenário bastante negativo, de acordo com o qual as idades de detecção e de intervenção a nível audiológico e educacional são bastante tardias, levantando questões quanto à possibilidade destes alunos virem a desenvolver um sistema linguístico complexo, independentemente das opções escolares. A questão que se coloca, segundo esta autora, não é tanto a colocação do aluno em diferentes contextos escolares mas, antes disso, a necessidade de se melhorarem as estratégias de detecção e de intervenção precoces. Tal como refere Delgado-Martins (1984c),

É fundamental ter primeiro em conta o “timing” da detecção, do diagnóstico e da adaptação protética em relação à possibilidade de aquisição de linguagem verbal. Se este “timing” não for cumprido, não há possibilidade de aquisição, seja qual for o sistema de integração ou o método [de ensino da língua]. A ausência de linguagem irá inevitavelmente provocar atraso escolar (p. 233, aspas no original).

Assim, o sucesso/ insucesso em regime integrado/incluído ou segregado prende-se, não tanto com a língua de ensino, mas com o tipo de ambiente linguístico criado. Outros autores salientam, no entanto, a importância de outros aspectos no sucesso educacional dos alunos surdos.

Ao estudar que elementos contribuem para o sucesso educacional em escolas regulares, Luckner e Muir (2001) identificaram as características individuais, o apoio da família, dos amigos e de outros agentes educacionais envolvidos na educação dos alunos surdos e a existência de equipamento auditivo adequado. Estes autores estudaram 20 alunos surdos (severos a profundos) integrados a nível do secundário. Estes foram escolhidos por apresentarem sucesso educacional, critério que foi operacionalizado da seguinte maneira: apresentar competências académicas de acordo com a idade; ter desenvolvido relações de amizade com os colegas e apresentar um auto-conceito positivo. Os alunos que satisfaziam estes critérios foram apontados pelos seus professores. Os autores fizeram observação naturalística de actividades de sala de

aula e entrevistaram os alunos, pais, professores de surdos, intérpretes e outros agentes de apoio, bem como os professores do ensino regular. Segundo os alunos, os elementos mais importantes para o seu sucesso académico são o seu trabalho e o facto de apresentarem competências comunicacionais e de leitura bastante desenvolvidas. Outros elementos bastante referidos prendem-se com o apoio dos pais e as suas expectativas elevadas, bem como o apoio e expectativas elevadas dos restantes agentes educativos.

Também Zwiebel e Allen (1988) referem a importância da existência de expectativas elevadas entre os pais e os professores e a motivação dos próprios alunos enquanto elementos importantes para o sucesso académico dos alunos surdos, sendo que estes elementos têm que ser considerados quando se compara a experiência académica de alunos surdos em ambientes integrados/ incluídos e segregados. Os autores estudaram o desenvolvimento matemático de alunos surdos em diferentes contextos educacionais e referem que a integração em classes regulares é a opção educativa que parece conduzir a melhores resultados a este nível. Contudo, desempenham, a este nível, um papel fundamental outros critérios que não apenas o contexto educativo.

Os dados apresentados foram recolhidos em dois momentos distintos e depois comparados. Num primeiro momento (1975), os autores recolheram dados sobre o desempenho académico, as competências linguísticas e intelectuais de 300 alunos surdos (severos a profundos) a frequentar escolas especiais ou classes para surdos integradas na escola regular. No segundo estudo (1983), os autores recolheram os dados com uma amostra de 150 alunos surdos (severos a profundos) integrados em classes regulares. Enquanto instrumentos de recolha de dados, os autores utilizaram escalas de avaliação, a preencher pelos professores, sobre o desempenho em matemática, as competências linguísticas dos alunos e o seu potencial intelectual.

Os resultados sugerem que, em primeiro lugar, as amostras diferem em consonância com a política de colocação dos alunos surdos em Israel. De uma maneira geral, aqueles com potencial académico e intelectual, bem como com competências para comunicar com alunos ouvintes, são mais integrados. Assim, no presente estudo, observou-se que os alunos integrados em classes regulares eram aqueles melhor avaliados quanto às suas competências linguísticas, sendo estas diferenças significativas em relação aos dois outros grupos, mas inexistentes entre o grupo dos alunos em classes especiais e em escolas especiais. Para além disso, observou-se que o grupo de alunos integrado era, tendencialmente, menos avaliado como estando abaixo da média ou com atrasos no seu desenvolvimento intelectual e mais avaliado como estando acima da

média. As diferenças foram significativas, a este nível, em relação ao grupo dos alunos em classes de surdos e em escolas especiais. As diferenças não foram significativas, a este nível, entre estes dois grupos de alunos.

Ao controlar estes critérios, os autores observaram que os professores fazem avaliações mais positivas do desempenho matemático dos alunos em regimes mais integrados. Assim, nas avaliações, os alunos integrados em classes regulares mostram ter atingido um maior número de objectivos matemáticos, seguindo-se o grupo dos alunos a frequentar classes de surdos em escolas regulares e, por último, aqueles em regime especial. Tendo os critérios competências linguísticas e intelectuais sido controlados, as diferenças obtidas entre os três grupos não podem ser explicadas por esses, mas sim por critérios, tal como referem os autores, relacionadas com a capacidade geral académica, expectativas mais elevadas dos pais e dos professores ou motivacionais, entre outros. Os autores também salientam o facto de que, apesar dos alunos surdos integrados nas classes regulares terem melhores desempenhos do que os outros dois grupos de alunos, estes ainda têm desempenhos bastante aquém dos seus colegas ouvintes, tal como quando comparados com as normas nacionais.

Kluwin (1993) também mostra que, no sucesso académico, intervêm uma série de elementos, nomeadamente sociais, que são mais determinantes do que propriamente o percurso educacional, tendo encontrado casos de sucesso quer em ambientes segregados quer em ambientes integrados. Este autor analisou os dados relativos a 451 alunos surdos, a frequentarem quinze escolas públicas dos E.U.A., que foram seguidas durante cinco anos consecutivos enquanto parte de um estudo longitudinal sobre eficácia da escola. Estes alunos responderam a um teste de desempenho académico e um teste de desempenho de escrita. Para além disso, foram recolhidas as classificações académicas dos alunos e dados provenientes de um questionário anual sobre crianças e jovens com deficiência auditiva.

Este autor observou que os alunos integrados em escolas regulares eram aqueles que se matriculavam em classes mais avançadas e em disciplinas de ciências, inglês e matemática, sendo que aqueles cujo tempo de integração era menor ou que se encontravam em escolas especiais se matriculavam mais em disciplinas vocacionais, relacionadas com artes manuais. Apesar disso, este autor observou que a integração escolar pode ser uma opção educacional adequada para alguns alunos, mas para outros a melhor opção é o ensino especial, já que para ambos os casos se obtiveram altos níveis

de desempenho. Para além disso, observou que o critério “grupo étnico” é o que mais se relaciona com o desempenho académico.

De facto, os alunos surdos com melhores desempenhos eram os provenientes de famílias anglo-saxónicas. Na literatura, este tipo de etnia está associado a melhor educação, a melhor nível económico, o que facilitaria o acesso a serviços assistenciais, médicos e tecnológicos (i.e., recursos de telecomunicações apropriados para surdos), a atitudes mais adequadas em relação à escola e ao desempenho académico e, também, em relação a diferentes modalidades de comunicação com os filhos (Kluwin, 1993). Estes critérios podem, pois, explicar porque os alunos surdos anglo-saxónicos são aqueles que apresentam melhores desempenhos escolares, independentemente do percurso escolar escolhido. Tendo em conta estes dados, o autor conclui que, “em última análise, não podemos condenar ou apoiar um único tipo de percurso escolar para os alunos surdos, já que múltiplos factores concorrem para uma complexa constelação de relações” (p. 80).

Em suma, de uma maneira geral os estudos confirmam aquilo que alguns informantes surdos já haviam salientado na sua experiência académica: mais positiva em ambientes integrados e mais empobrecida em instituições especiais. Mas, para além disso, alguns estudos alertam para a importância de se considerar no sucesso académico (independentemente do contexto educativo) outros elementos, tais como o ambiente linguístico, a motivação dos alunos e as suas atitudes em relação à escola, as expectativas de pais e professores, entre outros. A questão a perseguir parece ser, então, identificar que elementos do contexto educacional podem facilitar maior número de casos com uma experiência académica positiva.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores discutiu-se o papel da língua e do percurso escolar na experiência académica, social e emocional do aluno surdo. Não obstante alguma divergência nos debates, duas ideias sobressaem: se, por um lado, cada vez mais se assume a importância de se estudar o caso único, fazendo as opções educativas que lhe são mais favoráveis (Fiedler, 2001), por outro lado, estudar que aspectos podem ser determinantes para uma experiência de qualidade tem-se vindo a constituir como um objecto importante de investigação.

No presente estudo pretende-se, entre outros, tal como já foi referido, estudar que ganhos académicos, sociais e emocionais têm os alunos surdos ao estar incluídos numa Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos, que segue uma política bilingue e que funciona numa escola regular. Para tal recorreu-se a uma abordagem naturalista-interpretativa de inspiração etnográfica, de acordo com a qual se estudou uma escola do 1º ciclo do ensino básico.

Neste capítulo proceder-se-á, numa primeira parte, à fundamentação metodológica do estudo, tendo em conta os pressupostos que o guiaram, a natureza do conhecimento produzido e os critérios de confiança a que se recorreu, quer na recolha quer na análise dos dados. Na segunda parte apresentar-se-á a escola, os participantes no estudo, os métodos de recolha e de análise dos dados, procurando-se fundamentar as escolhas metodológicas efectuadas.

Fundamentação metodológica

A investigação qualitativa e seus pressupostos

A investigação qualitativa é uma "abordagem à produção de conhecimentos" (Tesch, 1990, p. 55), que assenta numa visão pós-moderna da ciência (Denzin & Lincoln, 1994) e que surge da necessidade de se ultrapassarem alguns dos problemas que a ciência moderna, positivista, empiricista, mecanicista vinha a colocar, muito em

particular no domínio das ciências sociais e humanas (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Sousa Santos, 1987, 1989).

Tal como refere Sousa Santos (1989), “a época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando sinais (...)” (p. 9). Com efeito, começaram a surgir algumas questões teóricas (tais como, os limites do chamado método científico-experimental) e sociais (tais como, os limites do conhecimento produzido para a vida quotidiana) que criam áreas de perturbação na ciência moderna (Sousa Santos, 1987). Morin (1999) refere o problema dos saberes compartimentalizados, especializados e descontextualizados produzidos pelas diferentes disciplinas científicas:

Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio de redução que diminui o conhecimento de um todo ao conhecimento das suas partes, como se a organização de um todo não produzisse qualidades ou propriedades novas com relação às partes consideradas separadamente. O princípio da redução conduz, naturalmente, a reduzir o complexo ao simples. Aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Também pode cegar e conduzir à eliminação de tudo aquilo que não seja quantificável nem mensurável, suprimindo assim o humano do humano, quer dizer, as paixões, emoções, dores e alegrias. Igualmente, quando estabelece estritamente o postulado determinista, o princípio da redução oculta o risco, a novidade, a invenção (pp. 46-47).

Assim, o paradigma qualitativo surge como uma tentativa de recuperar o sentido, o contexto, a dimensão humana do conhecimento e assenta em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos distintos daqueles da ciência moderna (Denzin & Lincoln, 1994).

Um paradigma constitui um conjunto de crenças acerca do que é a realidade (pressupostos ontológicos), sobre qual é a relação entre o investigador e o seu conhecimento acerca da realidade (pressupostos epistemológicos) e sobre como se pode conhecer a realidade (pressupostos metodológicos), conjunto de crenças esse que guia qualquer investigação (Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994) e que deve,

como tal, ser tornado explícito de forma a que qualquer observador possa compreender as opções feitas pelo investigador e ler os resultados à luz dessas opções e crenças.

Pressupostos ontológicos

De acordo com o paradigma qualitativo, a realidade não é única, objectiva e externa ao sujeito, mas é construída na interacção com o sujeito e com base na sua percepção pessoal. A realidade (construída) forma um todo não fragmentável, já que o todo é mais do que a soma das partes. É que as partes que formam o todo estão em constante modulação mútua, sendo como tal impossível distinguir causas e consequências, já que tudo afecta e é afectado por tudo (Lincoln & Guba, 1985). Para além disso, a realidade forma um todo que não pode ser dissociado do seu contexto, já que esta “é uma construção baseada no quadro de referência do actor, num determinado *setting*” (Lincoln & Guba, 1985, p. 80). Assim, o significado de um fenómeno é dependente tanto do fenómeno propriamente dito, como do contexto onde ocorre (Lincoln & Guba, 1985), como, ainda, de quem observa/ explica.

A realidade é específica, local e depende do indivíduo ou grupo de indivíduos que a constróem (Guba & Lincoln, 1994) e, neste sentido, existem múltiplas realidades construídas, tantas quantas existem sujeitos e contextos onde estes se situam. No entanto, as diferentes realidades sobrepõem-se constantemente, já que podem surgir da necessidade dos indivíduos em lidar com um mesmo fenómeno, diferindo, no entanto, nos significados e sentidos que estes lhe atribuem (Lincoln & Guba, 1985). Assim, quando falam em realidades construídas, Lincoln e Guba (1985) referem-se aos significados e aos sentidos que os indivíduos atribuem a entidades tangíveis (pessoas, acontecimentos, objectos), na tentativa de proteger o seu mundo e de mantê-lo intacto e inabalável. Berger e Luckman (1966) referem a ideia de objectivação. De acordo com estes autores, a realidade do dia-a-dia é constituída por uma série de objectos, que assim já foram designados antes do aparecimento do sujeito. É a linguagem que permite designar os objectos, dar-lhes uma ordem e atribuir-lhes um significado.

De acordo com este paradigma, não há construções mais verdadeiras do que outras, mas apenas construções “mais ou menos informadas, mais ou menos sofisticadas” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111); para além de que todas as construções

são alteráveis, tanto quanto o são as “realidades” que lhes estão associadas (Guba & Lincoln, 1994).

Pressupostos epistemológicos

Segundo o paradigma qualitativo, o sujeito cognoscente e o objecto do conhecimento constituem um todo e estão em constante interacção, não podendo ser separados. Com efeito, a interacção constitui, segundo Guba e Lincoln (1985), uma característica central do paradigma naturalista. Segundo palavras suas:

Investigador e inquirido criam, em conjunto, os dados da investigação. Cada um influencia o outro e a direcção que irá tomar a recolha dos dados depende nos dados que foram até então recolhidos e no modo como foram recolhidos. Há na díade investigador-inquirido uma transitividade, um continuo desabrochar, uma série de iterações. Cada um modela e é modelado pelo outro (p. 100).

Assim, o objecto de conhecimento (realidade) é uma re-construção do sujeito cognoscente, pelo que a investigação é sempre influenciada pelos seus valores, vivências e *background* cultural (Lincoln & Guba, 1985). De acordo com Denzin e Lincoln (1994), “não há uma janela clara para a vida interior de um indivíduo. Cada olhar é sempre filtrado pelas lentes da língua, género, classe social, raça e etnia” (p. 12). Segundo Eisner (1998),

Aquilo que conhecemos acerca do mundo será conhecido através da nossa experiência. A nossa experiência é, por sua vez, mediada pela experiência prévia. A nossa experiência prévia é moldada pela cultura, língua, pelas nossas necessidades e por todas as nossas ideias, práticas e acontecimentos que nos fazem humanos. É também moldada pelas nossas capacidades genéticas, aquelas disposições particulares que constituem a nossa marca intelectual e que nos distinguem do resto da humanidade (pp. 47-48).

Assim, não há observações objectivas, apenas observações situadas socialmente nos mundos do observador e do observado (Denzin & Lincoln, 1994), pois “qualquer

observação é inevitavelmente dependente do contexto e do tempo. Nenhum fenómeno pode ser compreendido sem se considerar o tempo e o contexto, que o geram, abrigam e suportam” (Lincoln & Guba, 1985, p. 189).

Deste modo, o conhecimento produzido não pode ser separado do contexto espacio-temporal e interrelacional onde decorreu a investigação e as generalizações não são possíveis (Lincoln & Guba, 1985). De acordo com Eisner (1998), as generalizações do tipo “se tem x , tal como medido por y , sob as condições K , aplique q e terá z ” (p. 208) (a que chama inferência formal) não são possíveis dentro do novo paradigma. Contudo, este autor descreve diferentes tipos de generalizações, alertando para o facto de que toda a aprendizagem é uma generalização e que nós, frequentemente, aprendemos a partir do caso único, do particular. Assim, “o contacto directo com o mundo qualitativo constitui uma das fontes mais importantes de generalização. Mas uma outra fonte extremamente importante é garantida vicariamente através de parábolas, imagens, percepções” (p. 202). Com efeito, o caso único, particular, vivido directa ou vicariamente, pode transportar consigo alguma ideia ou imagem, útil para re-examinar a experiência passada e, assim, transformar a experiência futura (Eisner, 1998). É por isso mesmo que este autor refere que as generalizações em educação devem ser encaradas enquanto guias e não prescrições, como ideias a serem consideradas e que podem transformar a experiência dos sujeitos. Daí a importância das descrições intensas e vividas, como forma dos indivíduos viverem a experiência dos outros de forma vicariante e aprenderem com ela, sendo este um aspecto central do conhecimento produzido no seio do paradigma qualitativo (Eisner, 1998).

Pressupostos metodológicos

O paradigma qualitativo visa a descoberta, i.e., visa encontrar quadros de referência que permitem compreender uma pessoa, acontecimento ou situação. Estes quadros de referência emergem “após uma observação minuciosa, uma documentação cuidada e a análise reflectida do tópico de investigação” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 21). Para tal, o investigador realiza dois movimentos sobrepostos, não separáveis e que permitem obter um conhecimento mais amplo e mais rico acerca do tópico a investigar. Ele tem que mergulhar na realidade do outro, de forma a compreender como o outro constrói a realidade mas, depois, tem que fazer o movimento contrário, i.e., “retirar-se da situação para repensar o significado da experiência” (Maykut &

Morehouse, 1994, p. 25). Assim, ele tem que experimentar, sentir, viver a experiência, tal como o outro a vive, para ganhar conhecimento táctico, articulá-lo e compreender e interpretar a experiência do outro (Maykut & Morehouse, 1994). Daí a importância da permanência do investigador no terreno e dos métodos de inspiração etnográfica.

A metodologia qualitativa é naturalista e interpretativa. É naturalista, no sentido em que o estudo de determinado fenómeno deve ocorrer no seu contexto natural e em que o investigador deve respeitar a evolução natural no fenómeno, não criando interferências intencionais ou procurando manipular o fenómeno (Eisner, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1988). Por isso, o estudo do contexto onde ocorre o fenómeno a estudar constitui um aspecto central deste paradigma. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p. 48).

É interpretativa porque tem como grande objectivo “procurar as melhores maneiras de tornar mais inteligível os mundos da experiência daqueles que estão a ser estudados” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 12). Assim, procura não só estudar o indivíduo num contexto, como também compreender os significados que este atribui à sua vida (Janesick, 1994; Schwandt, 1994). Segundo Schwandt (1994),

Actores específicos, em locais específicos, em tempos específicos atribuem certos significados aos acontecimentos e fenómenos, através de um processo prolongado e complexo de interacção social, que envolve história, língua e acção. (...) O investigador tem que elucidar o processo de construção de significados e clarificar o modo como e que significados estão embuídos na língua e acção dos actores sociais (p. 118).

Compreender o mundo passa, pois, por interpretá-lo, i.e., interpretar os sentidos que os seus agentes atribuem à experiência. Para aceder ao mundo experiencial do outro, o investigador pode recorrer a uma série de métodos, entre outros, a observação directa, a entrevista aprofundada e a análise documental (Lincoln & Guba, 1985; Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1988; Patton, 1990). A observação directa permite recolher descrições detalhadas e aprofundadas das actividades e

comportamentos dos intervenientes no estudo bem como, através de entrevistas informais, uma gama de interpretações acerca das interacções e acções emergentes. A entrevista permite recolher dados sobre os sentimentos, emoções, pensamentos, opiniões e conhecimentos dos intervenientes no estudo. Por último, a análise documental permite recolher informação contida em publicações, em documentos oficiais e/ou pessoais, tais como correspondência e diários (Patton, 1990).

Para transmitir a experiência dos outros, o investigador deve, dentro do paradigma qualitativo, recorrer à linguagem expressiva e à voz do outro (Bogdan & Biklen, 1994; Eisner, 1998; Maykut & Morehouse, 1994). Com efeito, só dessa forma pode, o autor do texto, criar empatia, aspecto essencial se se pretende com a investigação ajudar o leitor a compreender a experiência de uma outra pessoa (Eisner, 1998). Sem empatia e introspecção simpática, derivados de encontros pessoais, o observador não consegue compreender o comportamento humano. A compreensão surge do indivíduo tentar colocar-se no lugar do outro, de tentar discernir como é que os outros pensam, agem e sentem (Patton, 1990). Segundo Patton (1990), a abordagem qualitativa permite promover a empatia e, deste modo, a possibilidade do investigador descrever a perspectiva dos que são estudados, para além de que permite ao investigador expor as suas próprias percepções, experiências, sentimentos, constituindo este um aspecto essencial para se estabelecer a credibilidade do estudo, tal como se verá mais adiante.

Assim sendo, o rigor da investigação qualitativa deriva da presença do investigador e da descrição rica e detalhada do fenómeno de estudo, da natureza da interacção que estabelece com os participantes e da interpretação das suas percepções. (Eisner, 1998; Merriam, 1988). Neste sentido, a ideia de Homem-enquanto-instrumento é uma ideia central na investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994; Eisner, 1998; Guba & Lincoln, 1985; Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1988, Patton, 1990). Eisner (1998) refere que,

Os investigadores têm que ver aquilo que há para ser visto, dados um certo quadro de referência e um conjunto de intenções. O *self* é o instrumento que se envolve na situações e lhe dá um sentido. Isto é feito, na maior parte das vezes, sem a ajuda de uma escala de observação; não é uma questão de verificar a presença de certos comportamentos, mas sim de perceber a sua presença e de interpretar o seu significado (...). Quer a sensibilidade, quer o esquema providenciam os meios através dos quais podemos dar um sentido a um conjunto complexo de

qualidades. A sensibilidade alerta-nos para as *nuances* nas qualidades e o esquema relevante para um certo domínio alerta-nos para o significado daquilo que procurar e ver. Sem sensibilidade, as subtilezas do mundo social não são experienciadas. Sem esquema, não é possível construir significados (p. 34).

De acordo com Lincoln e Guba (1985), é o próprio investigador que constitui o melhor instrumento de recolha de dados, já que só ele manifesta um grau de adaptabilidade adequado para lidar com a constante mudança, que tem as capacidades para compreender e apreciar as *nuances* nas interações, o fenómeno de modulação mútua e a intervenção dos seus próprios valores (e dos outros intervenientes) na construção do fenómeno em estudo. Mas, para que o investigador venha a fazer uso de todas as suas potencialidades, enquanto instrumento de investigação, é necessário que entre este e o observado se estabeleçam interações frequentes, continuadas e significativas (Lincoln & Guba, 1985).

É assim que o *design* qualitativo é emergente, pois numa investigação de índole qualitativa não é possível determinar à partida todos os aspectos, já que o significado é grandemente determinado pelo contexto (Lincoln & Guba, 1985). Assim, a existência de múltiplas realidades impede o desenvolvimento de um *design* com base apenas numa delas (a do investigador), já que o que vai ser apreendido na situação depende da interação entre o investigador e o contexto e a interação não é totalmente previsível, não podendo ser conhecida antes de ser vivenciada (Lincoln & Guba, 1985).

A natureza do conhecimento produzido

Tal como já foi referido, a investigação qualitativa tem como objectivo, “observar a conduta própria e a dos outros, compreender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar porque os actores e os processos são o que são” (Vidich & Lyman, 1994, p. 23). Para tal, assenta numa abordagem naturalista do fenómeno, recorre a vários métodos de recolha de dados (estudo de caso, experiência pessoal e introspectiva, histórias de vida, entrevista, observação, documentos) e recorre à interpretação para aceder aos significados que o indivíduo em estudo atribui à sua acção ou à acção dos outros, e aos significados que o próprio investigador atribui àquilo que observa e ouve (Eisner, 1998).

É que, tal como já foi referido, de acordo com o paradigma qualitativo não há uma realidade externa à espera de ser descoberta. Pelo contrário, há diferentes realidades – todas elas verdadeiras – que variam em grau de sofisticação e de complexidade. Assim sendo, o papel do cientista consiste em procurar reconstruir a realidade, ouvindo diferentes vozes e criar uma realidade mais abrangente e mais sofisticada (Guba & Lincoln, 1994). Segundo palavras destes autores,

O objectivo da investigação é compreender e reconstruir as construções que as pessoas (incluindo o investigador) possuem inicialmente, visando o consenso, mas estando aberto a novas interpretações à medida que a informação e o grau de sofisticação aumentam. O critério de progresso consiste em que, ao longo do tempo, toda a gente consiga formular construções mais informadas e sofisticadas e se torne mais consciente do significado e conteúdo de construções opostas (p. 113).

É neste sentido que, de acordo com Eisner (1998), a crítica educacional constitui uma forma importante do investigador dizer “coisas úteis acerca de assuntos e acontecimentos complexos e subtis, de tal forma que outros menos sofisticados, ou sofisticados de diferentes formas, possam ver e compreender aquilo que antes não podiam ver ou compreender” (p. 3). Assim, a realidade científica é uma reconstrução consensual (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985), já que ambos o investigador e observado participam na construção do conhecimento e já que o objectivo da investigação não é tanto “reconstruir uma realidade única, mas sim representar as múltiplas construções dos indivíduos” (Lincoln & Guba, 1985, p. 84).

É assim que este novo modo de ver a ciência assenta em valores como advocacia, conferir poder e activismo (Guba & Lincoln, 1994) e que esta abordagem se interessa por grupos/indivíduos/ situações desfavoráveis, procurando estudar o particular e “descrever os momentos rotineiros e problemáticos, bem como os sentidos das vidas dos sujeitos” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2).

Na mesma linha encontra-se Sousa Santos (1989), quando fala da ciência pós-moderna e das novas exigências que se colocam às ciências sociais, nomeadamente de aproximação ao senso-comum. É que, de acordo com este autor, a ciência tem que ser utilizada no dia-a-dia, ajudando na reconstrução de cada uma das realidades locais, através da atribuição de novos sentidos e de novos valores para a vida de cada um dos

indivíduos e sociedades. Eisner (1998) vem mesmo afirmar, referindo-se à investigação em educação, que o “último teste a um conjunto de ideias sobre educação é o grau em que estas ajudam a iluminar e a influenciar positivamente a experiência educacional daqueles que vivem e trabalham nas nossas escolas.” (p. 2).

Critérios de confiança nos dados recolhidos /produzidos

Mas dizer que existem múltiplas realidades construídas, que o investigador é o instrumento fundamental na recolha e produção de dados, não significa que vale tudo, que todos os registos são válidos. Tal como refere Patton (1990),

Há uma parte da análise qualitativa que é altamente criativa, dependendo dos *insights* e das capacidades conceptuais do investigador. Mas, há também um lado técnico da análise, que é analiticamente rigoroso, mentalmente replicável e explicitamente sistemático. (...) O investigador qualitativo tem a obrigação de reportar detalhes suficientes acerca da recolha de dados e acerca do processo de análise, que permita a outros julgar a qualidade do produto resultante (p. 462).

Mas se, tal como refere Merriam (1988), um dos pressupostos da abordagem qualitativa é de que a “realidade é holística, multidimensional e em constante mudança” (p. 167), então como se podem validar as observações? Como é que o investigador (e os leitores) podem confiar nos resultados apresentados?

Lincoln e Guba (1985) apontam uma série de critérios de confiança dos dados e inúmeras estratégias que permitem aumentar a credibilidade do estudo. Alguns prendem-se com a recolha de dados e com aquilo que o investigador pode fazer para garantir que conseguiu representar de forma credível as múltiplas construções dos vários sujeitos com quem se cruzou. Entre estes há a referir a necessidade do investigador ter um conhecimento aprofundado do contexto e, para tal, a necessidade de se envolver longamente no contexto do estudo, mas também a necessidade do investigador “identificar aquelas características e elementos da situação que são mais relevantes para o seu problema e de se focar neles em pormenor” (p. 304). Daí a necessidade de se fazerem descrições detalhadas e vividas da situação. Estas, não só permitem a transferibilidade dos dados (Lincoln & Guba, 1985), como também

permitem avaliar o seu consenso, i.e., o grau em que os dados ou as interpretações são consistentes com a experiência dos leitores ou com a evidência apresentada pelo investigador (Eisner, 1998). Para tal, é essencial, segundo Altheide e Johnson (1994), que o investigador descreva os contextos da investigação, os participantes, as actividades e horários, a divisão de trabalho, as rotinas e acontecimentos significativos, as regras sociais, de forma a que o leitor possa compreender o que contribuiu para a definição da situação, para a sua natureza, origem e consequências.

Para além disso, e já que o conhecimento é construído na interacção com os outros, é essencial a confiança que o investigador consegue estabelecer com os diferentes participantes, pois caso contrário só muito dificilmente o investigador conseguirá aceder ao seu mundo interno, já que estes lhe fecham as portas (Lincoln & Guba, 1985).

A interacção com os outros constitui, tal como já foi referido, uma das grandes forças da abordagem qualitativa. Contudo, pode também colocar outros problemas, tais como o enviesamento do observador e a reactividade dos observados (Maxwell, 1996; Patton, 1990). De acordo com Maxwell (1996), compreender como é que os valores do investigador influenciam a sua conduta e as evidências do estudo é essencial para se estabelecer a sua credibilidade, pelo que se torna essencial que o investigador explique os seus enviesamentos e o modo como lidou com eles. Com efeito, sendo o investigador o principal instrumento da investigação qualitativa, este deve expor informação pessoal e profissional que, de algum modo, possa afectar a recolha e análise dos dados (Patton, 1990). Para além disso, deve registar as mudanças que ocorrem, inevitavelmente, nele próprio, ao longo do trabalho de campo, avaliando o seu impacto na recolha e análise dos dados (Patton, 1990). Segundo Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997), o investigador deve explicar e clarificar os seus modos de perceber e interpretar os dados. O que se pretende é que o investigador tenha consciência do modo como a sua perspectiva afecta o trabalho de campo, que documente, cuidadosamente, todos os procedimentos de modo a que outros possam rever os métodos e que esteja aberto a descrever as limitações inerentes à sua perspectiva (Patton, 1990).

Um outro aspecto é a reactividade (Maxwell, 1996; Patton, 1990). Sendo, como já foi referido, a interacção com os observados um aspecto central na abordagem qualitativa, é inevitável que haja nos outros alguma reactividade ao observador. Este deve, então, tomar decisões tendo em conta a melhor forma de lidar com este aspecto e deve avaliar os seus efeitos nas suas observações ou entrevistas, tal como também o

defendem Altheide e Johnson (1994). Por exemplo, de acordo com estes autores, a estratificação de qualquer grupo social, em termos de género, etnia, idade, classe social, classe profissional e a inevitável classificação a que o próprio investigador está sujeito, pode resultar em que este se veja envolvido num conjunto de alianças e coalizões, que podem levantar problemas ao tipo de dados que conseguirá recolher. Ora, de acordo com estes autores, é essencial que o investigador consiga tornar explícito o modo como resolveu estes problemas de campo. Um outro aspecto mencionado pelos autores é a capacidade de tornar explícito o conhecimento tácito, i.e., “a compreensão não articulada e contextual, que se manifesta frequentemente em acenos de cabeça, silêncios, humor e em *nuances maldosas*” (p. 492).

Ely e seus colaboradores (1997) referem que um relatório responsável de uma investigação qualitativa é aquele que é “acreditável” (p. 34). De acordo com Eisner (1998), uma investigação qualitativa é credível se for coerente: “A investigação qualitativa é, em última análise, uma questão de persuasão, de ver as coisas de um modo que satisfaz ou que é útil para os propósitos definidos” (p. 39). Assim, de acordo com o autor, somos persuadidos se o caso for coerente ou se as interpretações tiverem força. A utilização de múltiplas fontes de dados pode dar força às interpretações (Eisner, 1998). Este procedimento é frequentemente apelidado de triangulação dos processos de recolha dados (Lincoln & Guba, 1985, Merriam, 1988; Patton, 1990).

A triangulação é uma solução poderosa ao problema de se confiar demasiadamente numa única fonte de dados ou método, pondo em risco a validade e credibilidade dos dados por causa da fraqueza de um único método. Utilizar a triangulação passa por reconhecer que o investigador tem que estar aberto a mais do que uma maneira de olhar as coisas (Patton, 1990, p. 193).

De acordo com Patton (1990) existem inúmeras formas de triangulação que permitem aumentar a credibilidade dos estudos qualitativos: (1) triangulação dos métodos, quando se verifica a consistência dos dados obtidos através de diferentes métodos, (2) triangulação das fontes, quando se verifica a consistência entre diferentes fontes de dados recorrendo ao mesmo método, (3) triangulação da análise, quando se recorre a múltiplos analistas para reverem os dados e (4) triangulação de teorias/perspectivas, quando se recorre a múltiplas teorias ou perspectivas para se interpretar os dados. Em qualquer dos casos, o que se pretende é que o investigador analise os seus

dados tendo em conta outras fontes e perspectivas, evitando o risco de incorrer em enviesamentos que resultam do facto de utilizar um único método, ou fonte, ou análise ou perspectiva (Patton, 1990).

De acordo com Richardson (1994), a triangulação assenta na ideia de há “três lados” através dos quais abordar o mundo (p. 522). Contudo, na sua perspectiva a realidade é bastante mais complexa e os seus significados múltiplos e variados, pelo que recorre à imagem de cristalização.

A imagem central é o cristal que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam, alteram-se, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que reflectem externalidades e se refractem, criando diferentes cores, padrões, adornos reflectidos em diferentes direcções. O que vemos depende do nosso ângulo. Triangulação não, cristalização (p. 522).

Um outro aspecto que pode dar credibilidade à investigação qualitativa é, de acordo com Eisner (1998), a utilidade instrumental. Este é um aspecto essencial, já que a investigação qualitativa – educacional – deve ter um carácter pragmático, i.e., deve influenciar as práticas dos diferentes agentes educacionais e contribuir para mudar as escolas. A utilidade pode ser de vários tipos. Por exemplo, utilidade para a compreensão de certos aspectos que antes eram pouco claros ou mesmo que passavam despercebidos. Ou, por exemplo, a utilidade de antecipação, i.e., a capacidade da investigação qualitativa de iluminar, chamar a atenção para determinados aspectos do fenómeno, explicar e dar direcções ao leitor, que vê, agora, a sua experiência alargada.

Fundamentação da orientação metodológica do presente estudo

Este estudo insere-se no âmbito da investigação educacional qualitativa. De acordo com Maykut e Morehouse (1994) este tipo de metodologia é a mais indicada quando se pretende compreender um fenómeno na sua complexidade, numa situação particular e num determinado contexto, como é o caso da presente investigação. Tal como refere Merriam (1988), “a investigação focada na descoberta, no *insight* e na compreensão das perspectivas daqueles que estão a ser estudados oferece a maior

promessa de se fazerem contribuições significativas para a base de conhecimento e para a prática em educação” (p. 3).

Com efeito, de acordo com inúmeros autores (Bogdan & Biklen, 1995; Einser, 1998; Merriam, 1988; Patton, 1990), a abordagem qualitativa constitui a melhor estratégia quando se pretende estudar determinada pessoa, situação ou acontecimento em detalhe e em profundidade. Segundo Eisner (1998) “para saber como são as escolas, as suas forças e as suas fraquezas, nós precisamos *ver* o que ocorre no seu seio e precisamos ser capazes de dizer aos outros, de uma forma vívida e reveladora, aquilo que vimos” (p. 22, em *itálico* no original). Daí a necessidade de se desenvolver estudos de índole qualitativa para se compreender a realidade educativa e aprender algo com ela.

O objectivo do presente estudo é, tal como referido anteriormente, conhecer o modo como se processa a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Assim, optou-se por estudar, ao longo de dois anos (anos lectivo 2000/01 e 2001/02), o processo de inclusão de alunos surdos, numa escola que, se por um lado, tem uma grande tradição em ensinar crianças surdas, por outro lado, está a viver grandes momentos de mudança decorrentes das novas orientações legais. Trata-se, portanto, de um estudo de caso.

O estudo de caso é uma investigação empírica que recorre a diversas fontes de dados e que investiga um fenómeno contemporâneo (o caso) no seu contexto real; o fenómeno está embuido num determinado contexto e as fronteiras que o separam do contexto não são muito claras ou evidentes (Patton, 1990; Yin, 1989). O objectivo do estudo de caso é compreender um fenómeno em profundidade, sabendo apreciar a sua singularidade e a sua complexidade (Merriam, 1988; Stake, 1994, 1995; Yin, 1989).

Mas mais do que um estudo de caso, o presente trabalho é um estudo de caso qualitativo (Merriam, 1988) já que assenta numa abordagem qualitativa. Assentando numa abordagem qualitativa, o estudo de caso visa, tal como já foi referido, aumentar a compreensão aprofundada de um fenómeno em particular. Tal como refere Stake (1994), o que se pretende é otimizar a compreensão e não a generalização. É, assim, que um caso pode ser escolhido pelo seu valor intrínseco, mas pode também ser escolhido pelo seu carácter instrumental, i.e., pela possibilidade de vir a aumentar o conhecimento de determinado assunto ou mesmo refinar uma teoria. Segundo Yin (1989), os resultados obtidos com um estudo de caso podem ser comparados com uma teoria já existente, contribuindo para o seu refinamento. Mas, de acordo com Stake (1994), mesmo nestes casos, o refinamento da teoria não se faz pela generalização, mas

pela descrição rica e detalhada, que permite ao leitor viver a situação de uma forma vicariante e construir os seus próprios significados ou retirar as suas próprias conclusões (Stake, 1994). Tal como refere Stake (1994), “o conhecimento é socialmente construído (...) e os investigadores que recorrem ao estudo de caso ajudam os leitores na sua construção de conhecimento” (p. 240).

Assim, para estudar determinado fenómeno, o investigador deve escolher o caso com o qual pode aprender mais (Merriam, 1988). De acordo com Stake (1994), aprender com um caso pode ser um critério mais importante do que a sua representatividade. Assim, se se aprender mais acerca de um fenómeno com um caso atípico, então este deve ser escolhido em detrimento de um caso típico e mais representativo do fenómeno, mas também menos informativo. Um aspecto fundamental é que o investigador consiga estar bastante tempo imerso no caso, observando, reflectindo, revendo significados, entrevistando pessoas e/ou analisando documentos que lhe possam elucidar sobre aspectos que ele não consegue observar (Stake, 1994).

Nesta investigação optou-se por estudar o caso numa escola do 1º ciclo do ensino básico, que se denominou Escola do Canto. Esta escola tem incluídos nove alunos surdos profundos, distribuídos pelos quatro primeiros anos de escolaridade. Esta pareceu ser uma escola altamente informativa acerca do processo de inclusão de alunos surdos, numa altura de grande ebulição legislativa.

Estes alunos constituem os “clientes” da mudança, já o que se pretende é melhorar os resultados com a educação de surdos. Mas, em redor deles surgem uma série de agentes educativos, que com as suas crenças, expectativas e práticas, configuram o processo de mudança, levando-o por vezes para caminhos não previstos ou imaginados (Clark et al., 1999b; Dyson & Millward, 2000). É assim fundamental conhecer, de uma forma aprofundada, cada um destes agentes, bem como os significados que atribuem às mudanças, às acções dos outros e às suas próprias acções e, também, compreender como é que os significados e acções de cada agente influenciam e são influenciados pelos dos outros.

Assim, optou-se por dividir o caso único – o processo de inclusão, em múltiplas sub-unidades (Yin, 1989) (alunos, professores do ensino regular, elementos da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos; escola do Canto), tal como consta na Figura 1, procurando analisar como é que estas se configuram mutuamente e como evoluem ao longo dos dois anos do estudo.

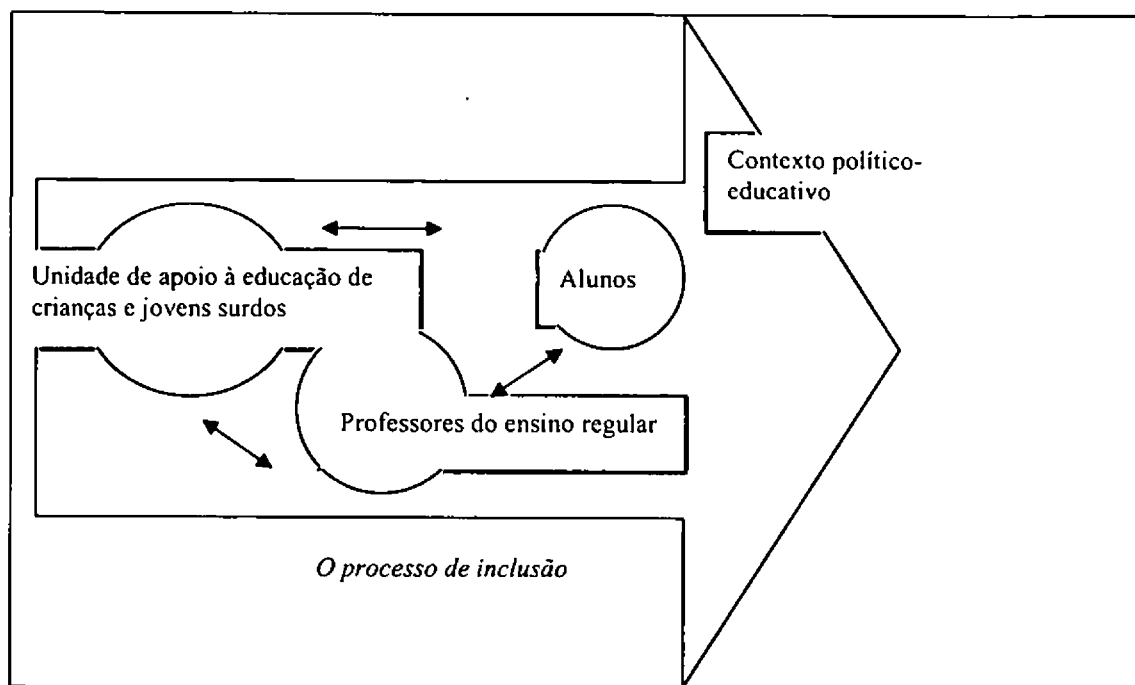


Figura 1. Sub-unidades que constituem o caso – o processo de inclusão

Trata-se, pois, segundo Yin (1989), de um caso único embebido. De acordo com este autor, este é um *design* adequado quando existem várias sub-unidades, que podem ajudar a amplificar a compreensão do caso. Contudo, envolve o risco do investigador perder o todo e ficar-se pelas sub-unidades, tornando-se, estas sim, o caso. Assim, num *design* deste tipo o investigador tem que recorrer a movimentos de imersão nas sub-unidades, mas retirar-se e tentar compreender o todo, i.e., procurar compreender como é que as sub-unidades estão inter-relacionadas de forma a constituírem o todo (Yin, 1989).

Descrição e justificação dos procedimentos metodológicos

Descrição da escola do Canto

A escola do Canto é uma pequena escola do 1º ciclo do ensino básico que funciona numa cidade portuguesa capital de distrito, acolhendo alunos de níveis sócio-económicos menos favorecidos e de diversas etnias e grupos sociais (por exemplo, crianças surdas, crianças com síndrome de Down). A maior parte dos professores

pertencem ao quadro de nomeação definitiva e 20% a 30% dos professores têm uma vinculação distrital. No primeiro ano do trabalho empírico, a escola do Canto incluía seis docentes dos apoios educativos, duas das quais com uma especialização em surdez (a partir de agora, designadas por professoras especializadas). São estas que integram a Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos (a partir de agora, designada por Unidade). As professoras especializadas que integram Unidade pertencem ao quadro da escola.

Instalações. Todas as salas se encontram equipadas com armários, uns para os alunos do turno da manhã e outros para o do turno da tarde. Algumas salas apresentam-se degradadas, com carteiras velhas e riscadas, alguns armários também estragados. Nalgumas salas houve a preocupação de pôr uns cortinados bonitos, que se encontram, presentemente, descosidos. Noutras existem estores, muitos dos quais partidos.

A escola funciona ao pé de uma rua com bastante trânsito e a porta encontra-se fechada por questões de segurança. Assim, quando se chega à escola fora do horário de entrada ou saída tem que se tocar à campainha e uma auxiliar de acção educativa virá, pouco depois, abri-la. Entra-se para um espaço de terra batida. À esquerda, há um grande ringue com balizas de futebol e tabelas de basquetebol, onde os alunos brincam no intervalo ou onde têm aulas de expressão físico-motora. À direita de quem entra e voltado para o ringue, surge o pavilhão principal (ver Anexo A).

O pavilhão principal é um edifício geminado, de dois andares. Assim, existem dois blocos, cada um com uma entrada distinta. Os professores do ensino regular entram pelas portas que dão para o ringue e os alunos pela porta de trás, assim como alguns dos professores cujas aulas são no primeiro bloco. Na parte de trás do pavilhão existe um pequeno terraço coberto, onde os alunos brincam e se abrigam quando chove. A parte de trás do pavilhão principal abre-se para um espaço de terra batida, onde existem inúmeros edifícios.

Mesmo em frente ao pavilhão principal, surge uma casinha de madeira, onde funciona uma parte da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos. Para lá desta casa de madeira, existe um conjunto de edifícios pré-fabricados, onde funciona a secretaria, a sala de professores e os apoios educativos. Existe um outro edifício de betão, semelhante ao pavilhão principal, mas mais pequeno, que funciona como um pequeno refeitório. O refeitório serve também de ginásio, quando chove. Por detrás deste edifício encontra-se outro pré-fabricado, onde funciona a outra parte da Unidade.

É de referir que estas instalações, onde funciona a Unidade, encontram-se bem equipadas e que foram adaptadas para acolher crianças e jovens surdos para receberem uma educação de índole oralista. Assim, foi construído segundo a orientação de um engenheiro, com regras específicas para o chão, paredes, alturas e materiais de construção, e sob a supervisão de uma equipa sueca, que forneceu material acústico específico para surdos e equipamento didáctico, há 22 anos atrás, altura em que o Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (então designados por NADA) começou a funcionar.

Este pequeno edifício tem quatro divisões. À direita de quem entra há uma primeira sala, onde trabalha a terapeuta da fala. Ao fundo existe a maior sala, com quatro carteiras, um espelho, um computador e armários, onde os alunos recebem o apoio de uma das professoras especializadas. No segundo ano do trabalho empírico, era aqui que os alunos tinham aulas de língua gestual portuguesa (LGP). À esquerda, existe uma outra sala, com um computador, que foi, temporariamente, utilizada pela intérprete de LGP, quando começou a trabalhar esta língua com os alunos (no primeiro ano do trabalho empírico). A maior parte do tempo está, no entanto, desocupada. A seguir a esta sala (logo, à esquerda de quem entra) existe uma outra sala multiusos, que serve como sala de espera dos pais de algumas crianças (fora da escola) que têm terapia de fala, como sala de professores, onde os diversos elementos da Unidade se encontram nos intervalos para tomar um café ou um chá, ou como sala de trabalho da psicóloga (uma vez por semana).

Aspectos organizacionais. A escola do Canto é pequena para o número de alunos que alberga, tendo, como tal, que funcionar em dois turnos: o da manhã (das 8:00h às 13:00h) e o da tarde (das 13:15h às 18:15h) (Quadro 1). A Unidade funciona, de uma maneira geral, no primeiro ano do estudo, entre as 9:00h e as 12:30h. No segundo ano do estudo também passou a funcionar à tarde (Quadro 1).

A maior parte das crianças surdas frequentava, no primeiro ano do estudo, o turno da tarde da escola regular, iniciando as suas actividades escolares, na parte da manhã, na Unidade. Apenas três crianças, frequentam o turno da manhã da escola regular. Neste caso, iniciam as aulas do ensino regular às 8:00h, onde permanecem até às 9:00h, altura em que a Unidade inicia as suas actividades. Um destes alunos permanece na sala de aula até ao intervalo da manhã (10:30h). No final do dia, i.e., às 12:30h, duas destas três crianças voltam para a sala do ensino regular, onde permanecem com as outras

crianças até às 13:00h e onde terminam as actividades iniciadas de manhã. Muitas das vezes, não voltam, no entanto, para a sala do ensino regular, indo com os colegas surdos para o refeitório ou ficando a brincar cá fora, à espera de alguém que as venha buscar. Uma destas crianças, aquela que permanece até ao intervalo na sala de aula do ensino regular, almoça com os outros. Logo, nunca chega a voltar para a sala de aula do ensino regular.

Quadro 1

Funcionamento da escola regular e da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos

Turno da manhã	Escola regular	Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos
	8:00h	9:00h
	Intervalo (10:30h – 11:00h)	
	13:00h	12:30h
Turno da tarde	13:15h	14:00h*
	Intervalo (15:30h – 16:00h)	16:00h
	18:15h	

* No segundo ano do trabalho empírico

No segundo ano do trabalho empírico houve algumas mudanças na equipa da Unidade, que se reflectiram em alterações no seu funcionamento. Assim, esta passou a funcionar também à tarde, a partir das 14:00 horas. Asseguravam o funcionamento da Unidade, à tarde, a nova professora não especializada da Unidade, todas as tarde até às 16:00 horas, a formadora de LGP, duas tardes por semana, e a auxiliar de acção educativa da Unidade, todos os dias até às 15:00 horas (Quadro 1).

Descrição dos participantes

Alunos surdos. Para compreender o modo como a escola responde às novas exigências de inclusão, procurou-se conhecer a perspectiva e as vivências dos diferentes agentes educativos. Em primeiro lugar, e já que a participação e a qualidade da educação que a criança surda recebe constituem aspectos centrais do problema em estudo, procurou-se conhecer a qualidade das suas interacções e relações com os outros, bem como as suas vivências emocionais, sociais e, também, académicas. Assim, estudaram-se as crianças surdas (todas elas apresentando uma surdez profunda) em cinco contextos distintos:

- Recreio;
- Sala de aula do ensino regular;
- Sala de aula na Unidade;
- Sala de aula de LGP;
- Sessões de terapia de fala.

Para além disso, tal como se explicará na secção sobre métodos de recolha de dados, todas elas foram entrevistadas e, para todas elas, recolheu-se informação documental.

Foram enviadas cartas a todos os responsáveis de educação dos alunos surdos, explicando-se o teor do trabalho e os objectivos, pedindo-lhes autorização para que os seus filhos participassem no estudo e, também, que eles próprios se constituíssem como participantes no estudo. Foram obtidas cinco respostas positivas, tendo sido estes os alunos que integraram o estudo. No Quadro 2 apresentam-se os alunos participantes e o nível de escolaridade que frequentavam no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico. Os nomes utilizados são fictícios.

É de referir que, cruzando-se a investigadora com todos os alunos, nos múltiplos contextos, todos eles acabaram por ser referidos, mesmo aqueles que não participam no estudo. Assim, outros alunos referidos no texto, muito embora não sejam participantes do estudo, são: João; Mafalda, Carolina e Jacinta. Tal como acontece com os restantes alunos, estes nomes são também fictícios.

Quadro 2

Distribuição dos alunos participantes por nível de escolaridade, no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico

Nome do aluno	Ano lectivo 2000/01	Ano lectivo 2001/02
Rodolfo	1º ano	2º ano
Ana	2º ano	4º ano ⁶
Lúcia	3º ano	4º ano
Francisco	4º ano	5º ano
Diogo	4º ano	5º ano

No segundo ano do trabalho empírico, o Diogo e o Francisco (bem como a Carolina e a Jacinta) transitaram para o 5º ano (Quadro 2), tendo, por sua vez, ingressado na Unidade dois outros alunos surdos, não participantes do estudo (Vítor e Paulo). A Lúcia e a Mafalda permaneceram no 3º ano do primeiro ciclo básico. Contudo, continuaram inseridas na sua turma anterior, que transitou para o 4º ano. Tendo-se reformado a sua professora (Alda), ficou responsável pela turma a Carlota, que se ofereceu para ficar com algumas das crianças surdas na sua sala de aula. Veio a integrar este grupo a Ana dado que, apesar de ser mais nova, conseguia acompanhar, em termos académicos, as duas outras alunas surdas. Mas houve também outro motivo: a sua professora do ano anterior mostrou-se resistente em aceitar alunos surdos na sua sala de aula. Assim, muito embora matriculada no 3º ano, ela encontra-se inserida numa turma do 4º ano. Também o João mudou de turma. Este ficou inserido numa turma do 2º ano, do turno da manhã. A professora não quis, no entanto, participar no estudo. O Rodolfo transitou para o 2º ano com a sua turma e professora (Quadro 2).

Encarregados de educação. Tal como já foi referido, procurou-se envolver os encarregados de educação pela possibilidade de fornecerem informações importantes, não só em relação às vivências e experiências actuais das crianças, mas também por poderem fornecer elementos importantes acerca da sua história clínica e educacional, bem como acerca de características pessoais relevantes. Para além disso, e uma vez que as crenças, receios, dúvidas e incertezas dos encarregados de educação também exercem efeitos importantes no processo educativo, é importante conhecê-los. É assim

⁶ Este modo de matrícula dos alunos será discutido na parte relativa aos dados e, especificamente, no contexto como a escola do Canto organiza a resposta educativa para os seus alunos surdos.

que, tal como será discutido mais adiante, se realizou uma entrevista a todos os pais, tendo-se mantido, com alguns deles, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, alguns contactos informais.

Professoras do ensino regular. As professoras do ensino regular foram escolhidas em função de terem alunos surdos incluídos na sua turma. Foi a professora responsável pelos apoios educativos na escola do Canto que apresentou a investigadora a cada uma das referidas professoras. Nessa ocasião, a investigadora apresentou o teor e os objectivos do seu trabalho, tendo-lhes pedido autorização para o realizar. Todas elas concordaram, mostrando-se receptivas para receber a investigadora nas suas aulas (para as sessões de observação) e para realizar uma entrevista, cuja data ficou marcada na altura desse contacto inicial. No Quadro 3 apresentam-se as professoras, distribuídas por anos de escolaridade e por alunos. Para todas elas recorre-se a nomes fictícios.

Quadro 3.

Distribuição das professoras do ensino regular por ano de escolaridade e por aluno

Professoras	Alunos surdos incluídos (ano de escolaridade)	
Glória	2000/01	Rodolfo (1º ano)
	2001/02	Rodolfo (2º ano)
Manuela	Ana e João (2º ano)	
Alda	Lúcia e Mafalda (3º ano)	
Gisela	Francisco, Carolina e Jacinta (4º ano)	
Carlota	2000/01	Diogo (4º ano)
	2001/02	Ana, Lúcia e Mafalda (4º ano)

Todas elas têm uma ampla experiência profissional, não estando longe de se reformar. Uma delas, a Alda, reformou-se, inclusive, no 2º ano do estudo. A sua experiência com alunos surdos é, no entanto, muito variável. Duas delas (Glória e Alda) têm uma vasta experiência de ensino de alunos surdos (mais de 10 anos), muito embora refiram constantemente, que “antes” as coisas funcionavam de forma diferente. As restantes três professoras têm uma experiência de ensino de alunos surdos muito mais recente: a Manuela encontra-se este ano a ensinar pela primeira vez alunos surdos, o mesmo se passa com a Carlota, que tinha tido, no entanto, no ano anterior, experiência

com um aluno surdo ligeiro. A Gisela já tinha sido professora dos seus alunos surdos no ano anterior.

Das cinco professoras, apenas duas (Glória e Carlota) permaneceram no estudo no segundo ano do trabalho empírico, já que as outras três deixaram de ter alunos surdos, por motivos vários:

- A Alda reformou-se;
- Os alunos da Gisela transitaram para o 5º ano;
- A Manuela não quis continuar a leccionar os seus alunos surdos.

Procurou-se compreender as percepções, sentimentos e crenças destas professoras em relação às novas orientações políticas, sendo este aspecto essencial quando se pretende compreender o percurso das escolas inclusivas (Becker et al., 2000; Bénard da Costa, 1995; Forlin et al., 1996; Kugelmass, 2001). Para além disso, procurou-se conhecer as suas práticas e o modo como estas interferem na criação de espaços e ambientes mais ou menos inclusivos.

Elementos da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos. Todos os elementos da Unidade participaram no estudo, tendo sido a Unidade a porta de entrada da escola do Canto. Foi a partir daqui que se identificaram os alunos surdos e que se estabeleceram os contactos com as suas professores do ensino regular. É ainda de referir que foi no espaço físico da Unidade que se realizaram as entrevistas com os pais, com duas excepções (a mãe do Diogo e de Ana, tal como se verá mais adiante). Estes contactos iniciais foram estabelecidos no ano anterior ao início do trabalho empírico. Nessa altura, ainda se estava a definir a composição da Unidade, tendo a investigadora conhecido alguns dos seus elementos, apenas, no início do ano lectivo seguinte.

Ao longo dos dois anos do trabalho empírico a Unidade sofreu uma reorganização, quer em termos dos recursos humanos que a compõem quer em termos do seu funcionamento. Assim, no primeiro ano do trabalho empírico, integravam a unidade:

- Duas professoras especializadas em surdez (Amanda e Laura);
- Uma terapeuta de fala (Júlia);
- Uma estudante finalista do ensino superior, com conhecimentos de LGP e que exerce a função de intérprete de LGP (Helena);

- Uma intérprete de LGP que exerce as funções de intérprete, mas também de formadora de LGP (Eva);
- Uma auxiliar de acção educativa, com experiência na área da surdez (Joana);
- Uma psicóloga, que coopera com a Unidade, uma vez por semana (Amélia).

Os alunos encontravam-se divididos em dois grupos distintos, apoiados por cada uma das professoras e funcionando, cada qual, no seu pavilhão. Assim, Amanda era responsável pelo grupo dos alunos mais velhos, todos a frequentar o 4º ano da escola regular: Francisco, Diogo, Carolina e Jacinta. Estes eram apoiados no pavilhão do fundo. Laura era responsável pelo grupo dos mais novos, sendo este mais heterogéneo em termos dos anos de escolaridade pelo qual os alunos se encontram distribuídos. O grupo era composto por: Lúcia, Ana, Rodolfo, Mafalda e João. Estes alunos eram apoiados no pavilhão de madeira, em frente do edifício central.

A unidade funcionava, no primeiro ano do trabalho empírico, das 9:00 às 12:30h., no caso da Laura (Quadro 1). Todos os seus alunos frequentavam o turno da tarde da escola regular, com excepção de Lúcia e de Mafalda, que frequentavam as aulas do ensino regular entre as 8:00h e as 9:00h, altura em que se iniciavam as actividades da Unidade. Por vezes, após a sua conclusão, às 12:30h, as duas alunas voltavam para a sala de aula do ensino regular, onde permaneciam até às 13:00h, a completar alguma actividade não terminada, tal como já foi referido. No Quadro 4 apresenta-se a distribuição dos alunos da Laura, por ano de escolaridade, por professora do ensino regular e por turno escolar.

Quadro 4
Distribuição dos alunos das professoras especializadas, por ano de escolaridade, por professora do ensino regular e por turno escolar

Prof. da Unidade	Aluno	Ano	Prof. do ensino regular	Turno da escola regular
Laura	Rodolfo	1º ano	Glória	Manhã
	Ana João	2º ano	Manuela	Manhã
	Lúcia Mafalda	3º ano	Alda	Tarde
	Diogo	4º ano	Carlota	Manhã
Amanda	Francisco Jacinta Carolina	4º ano	Gisela	Tarde

Amanda apresentava um horário mais variado: uns dias entrava às 8:00h, para dar apoio a uma criança que apresentava uma surdez severa e que frequentava a sala de aula regular durante a maior parte do tempo lectivo; outros dias, entrava apenas após o intervalo (11:00h) e às Sextas-feiras tinha o dia livre. Apenas Diogo frequentava o turno da manhã; todos os outros frequentavam o turno da tarde, com uma mesma professora do ensino regular (Gisela). No Quadro 4 apresenta-se a distribuição dos alunos da Amanda, por ano de escolaridade, por professora do ensino regular e por turno escolar.

Todos os alunos têm duas sessões semanais de terapia de fala, com uma duração de meia hora cada sessão. Estas decorrem durante as manhãs, sendo os alunos retirados da sala de apoio ou da sala regular, conforme a situação, para terem as ditas sessões.

No segundo ano do trabalho empírico, a Unidade sofreu, tal como já foi referido, uma reorganização, com a entrada de novos elementos e a saída de outros (Amanda e Eva). Assim, mantiveram-se na Unidade:

- Uma das professoras especializadas (Laura);
- A terapeuta de fala (Júlia);
- A estudante finalista, a exercer a função de intérprete de LGP (Helena);
- A auxiliar de acção educativa (Joana);
- A psicóloga, que mantém a sua cooperação com a Unidade, uma vez por semana (Amélia).

E, para além destes, os novos elementos são:

- Uma formadora de LGP, surda (Alice);
- Uma docente dos apoios educativos, não especializada (Vanda).

Tal como já foi referido, a Unidade passou também a funcionar durante as tardes (Quadro 1), com a formadora de LGP (Alice) e a professora não especializada (Vanda). A formadora de LGP trabalhava com dois grupos de alunos – aqueles com maiores competências em LGP (Lúcia, Ana e Mafalda) e aqueles com menores competências a nível da LGP (Rodolfo, João, Vítor e Paulo). A professora não especializada trabalhava com o grande grupo.

Outros participantes do estudo. Para além dos agentes educativos já referidos, participaram, ainda, no estudo:

- Duas auxiliares de acção educativa da escola regular, por constituírem informantes importantes sobre as crianças surdas e sobre as relações que estabelecem com as outras crianças, bem como sobre as queixas e as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular, dada a relação de proximidade que estabelecem com estes;

- A Presidente do Conselho Executivo por fornecer informação importante acerca da escola e das suas opções políticas e estratégicas, com um impacto claro a nível, por exemplo, na alocação de recursos para a Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos;

- Alguns colegas ouvintes dos alunos surdos participantes no estudo, por constituírem personagens centrais no processo de inclusão, já que o que se pretende, também, é aumentar os contactos entre surdos e ouvintes, sensibilizá-los para a questão da diferença e, neste caso da surdez, enriquecer a sua experiência social e humana. Por outro lado, por constituírem informante importantes sobre a experiência dos seus colegas surdos e, mesmo, de outros colegas ouvintes.

Métodos de recolha dos dados

Observação

Para analisar a qualidade das interacções e a natureza das relações que os alunos surdos desenvolvem entre si, com os outros alunos e com os diferentes agentes educativos, e que os diferentes agentes educativos desenvolvem entre si, recorreu-se à observação.

Este procedimento de recolha de dados apresenta, de acordo com Patton (1990), inúmeras vantagens. Em primeiro lugar, permite ao observador compreender o contexto no qual o decorre o fenómeno em estudo. Em segundo lugar, permite ao investigador ir além das percepções selectivas dos sujeitos e ganhar informação de outro modo não disponível ou oculta (porque não relatada). Por último, permite aceder ao significado que os indivíduos atribuem às experiências por eles vividas através, no caso da observação participante, de conversas informais estabelecidas com os intervenientes. De acordo com Merriam (1988), as vantagens da observação são: 1)- "ver as coisas em primeira mão" (p. 88); 2)- ver as coisas tal como estão a acontecer no presente; 3)- ver

coisas que se tornaram rotineiras para os participantes e que podem ser importantes para compreender o contexto; 4)- ver coisas acerca dos quais os participantes podem não querer falar.

Segundo Patton (1990), o grau de participação da observação é variável ao longo de um contínuo, podendo este evoluir ao longo da investigação. No presente estudo, optou-se por efectuar observação participante, que combina a observação com a entrevista informal. A observação participante tem a vantagem de facilitar a recolha de informação mais rigorosa e de clarificar interpretações do investigador, ou seja, de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo (Patton, 1990).

Assim, foram realizadas, ao longo do ano lectivo de 2000/01, duas sessões de observação, em cinco momentos distintos, nos diferentes contextos: recreio, classe regular, classe de apoio, classe de língua gestual, sessão de terapia de fala. Após cada sessão, mantiveram-se conversas informais com os agentes educativos, no sentido de discutir qualquer pormenor, clarificar opções e actividades, auscultar as suas crenças, os seus sentimentos relativamente à aula. Simultaneamente, foram estabelecidas conversas informais a colegas ouvintes mais próximos dos alunos surdos, sempre que o investigador considerou que a informação recolhida poderia ajudar a compreender os padrões de interacção, as acções e os comportamentos observados nos diferentes contextos.

Sempre que possível, a investigadora tirou notas de campo de uma forma discreta, compondo-as, no final da observação, num relato rico e denso, ao qual acrescentou a informação recolhida nas conversas informais, após a sessão de observação. Sempre que tirar notas de campo se tornou numa actividade intrusiva, a investigadora absteve-se de as tirar, mas na mesma compôs, no final de cada sessão, descrições ricas e densas daquilo que observou, viveu e falou com os participantes. Em determinados momentos, a investigadora procurou fazer memorandos daquilo que observava, construindo esquemas que lhe permitissem tirar um sentido daquilo que ia observando, para orientá-la na recolha de mais informação.

No ano de 2001/02, mantiveram-se as mesmas sessões de observação. Contudo, não se observaram mais as sessões de terapia de fala, por se considerar que o conhecimento apropriado era suficiente e por ser uma situação altamente intrusiva quer para o aluno quer para a própria terapeuta de fala.

Entrevistas

A entrevista constitui, segundo Patton (1990), a melhor forma e, talvez a única, para descobrir os sentimentos, os pensamentos, as intenções e/ou as crenças que cada indivíduo sustenta acerca de determinado assunto. Assim, entrevistam-se as pessoas para encontrar aquilo que não se pode obter por observação directa. A entrevista pode também ser utilizada sempre que se pretende obter informação sobre acontecimentos passados, comportamentos não observáveis, sentimentos e modos de interpretar o mundo (Merriam, 1988).

Contudo, apesar de possibilitar a entrada no mundo interior do sujeito, a entrevista apresenta também algumas limitações. Uma delas prende-se com o facto da qualidade da informação obtida durante a entrevista depender das características pessoais do entrevistador e da sua capacidade em criar um clima de confiança e empatia, que permita aos entrevistados responderem de um modo honesto e sincero às questões. Assim, é essencial que o investigador consiga criar um ambiente tal que lhe permita aceder ao mundo interior do sujeito em estudo (Patton, 1990). Contudo, mesmo neste caso, é preciso estarmos cientes de que os papéis, estatutos e expectativas do entrevistado jogam também um papel nas respostas produzidas, ou seja, não nos podemos esquecer de que todo o discurso é, também, uma construção social situada e na qual o poder relativo dos participantes não é neutro.

De acordo com Patton (1990), existem três orientações para a recolha de dados através de entrevista: (1) entrevista através de uma conversação informal, (2) entrevista semi-estruturada, e (3) entrevista estruturada. Cada uma destas envolve uma preparação, conceptualização e instrumentação diferenciadas, serve diferentes propósitos e apresenta vantagens e inconvenientes distintos.

Optou-se, no presente trabalho, por utilizar a entrevista semi-estruturada e a conversação informal (em combinação com a observação participante), pelas vantagens que lhes estão associadas, nomeadamente, de grande flexibilidade na busca de informação.

Alunos surdos. Aos alunos surdos foi realizada uma entrevista semi-estruturada, no final do ano lectivo de 2000/01. Esta teve como objectivo compreender as vivências e expectativas dos alunos surdos, bem como os significados que atribuem às suas experiências académicas e relacionais, nos diferentes contextos educacionais em que

participam. Optou-se por entrevistar as crianças, apenas, no final do ano lectivo, quando estas já se encontravam mais familiarizadas com a investigadora e a investigadora com as crianças e com a sua forma de comunicar.

Estas entrevistas foram feitas em grupo, por se considerar que, dadas as limitações comunicacionais dos alunos, uma conversa em grupo poderia ser mais desinibidora, facilitando o desenvolvimento da conversa e a partilha de informações, do que uma conversa a dois ou três, caso a intérprete estivesse também presente.

A investigadora baseou-se nos grupos já existentes. Assim, uma entrevista foi feita ao grupo dos alunos de Amanda (os alunos mais velhos), em LGP, na presença de Helena, que serviu de intérprete. A entrevista foi vídeo-gravada, tendo sido transcrita posteriormente, de forma integral. Como a Helena, à medida que colocava aos alunos as perguntas em LGP, traduzia para a língua oral, para facilitar a comunicação da investigadora com os alunos, e que à medida que estes respondiam em LGP a Helena traduzia para o português, não foi preciso recorrer à sua ajuda, na transcrição da entrevista. Esteve igualmente presente a professora especializada, o que poderá ter configurado algumas respostas, nomeadamente aquelas relativas à experiência na Unidade. É também de referir algumas limitações linguísticas e comunicacionais, que dificultaram a recolha de informação pertinente. Não só estes alunos apresentam competências linguísticas pouco desenvolvidas, como a própria situação de entrevista é nova, tendo sido difícil estabelecer e desenvolver uma conversa. Com efeito, mostrou-se difícil para estes alunos relatarem de uma forma rica e expressiva a sua experiência, por falta, essencialmente, de conhecimento lexical. Para além disso, os alunos tiveram alguma dificuldade em “entrar” na situação de entrevista, e de compreender as suas regras, tendo-se caracterizado a entrevista, fundamentalmente, pelo modelo pergunta - resposta, semelhante às interações que se estabelecem na sala de aula: a professora coloca uma questão que o aluno responde. Também não é alheio a esta forma de actuação, o espaço onde se realizou a entrevista: na sala de aula, na presença da professora, que os dispôs, como é usual, cada uma na sua carteira, em duas filas contíguas. Tendo a investigadora, nessa altura, optado por não alterar a disposição espacial escolhida pela professora, veio a considerá-la constrangedora, ao longo da entrevista, e a reflectir sobre a necessidade de a ter alterado previamente.

O segundo grupo (dos alunos mais novos) foi igualmente entrevistado em situação de sala de aula, na presença da professora especializada e de Eva, que serviu de intérprete. Dado o baixo desenvolvimento linguístico dos alunos, recorreu-se a todos

os modos de expressão – rudimentos de LGP, expressão corporal, alguma oralização, desenhos, variando conforme o nível de competência e preferência de cada aluno. A entrevista foi vídeo-gravada e, posteriormente, transcrita integralmente com a ajuda da intérprete. Dadas as limitações linguísticas e comunicacionais dos alunos, a informação recolhida foi muito pobre. Para se fazer entender, Eva, por vezes, tinha que colocar as perguntas de tal modo que estas já continham, em si, as respostas, que os alunos acabavam por repetir. Por exemplo, Eva oralizava: - “Na escola gostas mais do quê?”, fazendo-se acompanhar da frase gestual: ESCOLA – GOSTAS MUITO – PINTAR? – ESCREVER? – BRINCAR? Noutras situações, os alunos não respondiam ao pretendido (é o caso de Ana e de Lúcia, que falavam de outros aspectos). Por não perceberem a situação de entrevista? Por não perceberem a pergunta? Ou por não apresentavam conhecimento lexical que lhes permitisse dar uma resposta, falando de outros assuntos acerca dos quais sabiam falar? Noutras situações, fundamentalmente o Rodolfo, o aluno simplesmente não respondia ao que lhe era pedido, sorrindo ou repetindo. Um outro aspecto que importa referir foi o impacto da máquina de filmar nos alunos, que se encontravam excitadíssimos, querendo ser filmados, filmar ou, mesmo, ver-se nas filmagens. Poderia ter sido importante tornar os alunos familiarizados com a máquina de filmar antes de se proceder à entrevista filmada, mas a resistência apresentada à sua utilização em contexto da sala de aula, não permitiu esse tipo de actuação.

Encarregados de educação. Os encarregados de educação foram entrevistados em diferentes alturas do ano, consoante a sua disponibilidade. Todos eles foram entrevistados na escola, na Unidade, com excepção da mãe do Diogo e da mãe de Ana. A mãe do Diogo preferiu fazer a entrevista em casa. Esta não quis, no entanto, áudio-gravar a entrevista, sendo que estavam presentes na sala, onde esta se realizou, na zona da televisão, um filho seu, já adulto, e o próprio Diogo, que a mãe chamou na altura da entrevista. Durante a entrevista, a investigadora foi tomando notas, com a autorização da mãe do Diogo, as quais foram então organizadas e completadas no momento após a conclusão da entrevista. Não obstante este clima na entrevista, mantiveram-se ao longo do ano inúmeras conversas com a mãe, sempre que a investigadora com ela se cruzava, no final das aulas. A mãe da Ana preferiu fazer a sua entrevista no local de trabalho, onde está só ela. A entrevista foi áudio-gravada, tal como todas as outras. Mantiveram-se com a mãe de Ana, do Francisco e com a avó do Rodolfo inúmeras conversas,

sempre que havia oportunidade. Raramente, encontrou a investigadora o pai de Lúcia, com quem conversou, fundamentalmente, na situação formal de entrevista.

Professoras do ensino regular e Elementos da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos. Os diferentes professores do ensino regular e elementos da Unidade foram entrevistados com o objectivo de se explorar cinco temáticas consideradas fundamentais:

- Educação e ensino, em geral, e educação e ensino de alunos surdos em particular;

- Inclusão dos surdos na sociedade;
- Condições institucionais para o trabalho pedagógico;
- Formação profissional;
- Problemas no aluno surdo e expectativas em relação a estes alunos.

Para além destas entrevistas semi-estruturadas mantiveram-se com todos, ao longo do estudo, conversas informais frequentes, onde se procuraram avaliar mudanças nas concepções, clarificar determinadas práticas e opções, avaliar das dificuldades sentidas, entre outros aspectos emergentes.

As entrevistas foram realizadas no início do ano lectivo. Eva foi entrevistada no início do segundo período, quando ingressou a Unidade, e a professora Carlota foi entrevistada, pela segunda vez, no início do 2º ano do trabalho empírico. Optou-se por realizar uma outra entrevista, pois dada a sua experiência passada e a motivação para continuar a seguir alunos surdos, poderia ter ocorrido alguma mudança a nível das suas crenças e expectativas, que seria importante conhecer.

De uma maneira geral, as entrevistas foram áudio-gravadas entre os elementos da Unidade, com excepção de Amanda e de Eva, que não se importaram, no entanto, que a investigadora fosse tomando nota de alguns aspectos ao longo da entrevista. É de referir a grande renitência de intérprete de LGP (Eva) em conceder a entrevista e o clima de desconfiança e de tensão na qual esta se realizou, apesar de entre ela e a investigadora ter-se estabelecido, aparentemente, uma relação de proximidade e, pensa a investigadora, de confiança. A própria entrevista foi realizada num clima informal, ao longo da hora de almoço, a pedido da própria entrevistada. A entrevista com Amanda, apesar de esta não a querer gravar, foi feita num clima de grande à-vontade e de confiança, na sua sala de aula, durante hora e meia, ao longo da qual a entrevistada

partilhou com a entrevistada materiais e actividades, que desenvolveu no decorrer da sua longa prática profissional.

Em relação às professoras do ensino regular, importa referir que, muito embora todas elas se tenham mostrado receptivas ao estudo e se tenha estabelecido entre as professoras e a investigadora relações de proximidade, é de referir que a investigadora viveu algumas situações de maior resistência por altura das entrevistas (apenas duas concordaram em áudio-gravar a entrevista, uma das quais mostrou-se, no entanto, muito tensa na altura da realização das entrevistas, respondendo em uníssono). Não obstante, ao longo do ano (e desde o início) as conversas informais, nas quais as professoras explicitam as suas crenças, receios, preocupações eram bastante comuns e feitas no contexto de grande à-vontade e, mesmo, familiaridade. Há a referir uma excepção – a professora que teve a oportunidade de trabalhar, por sua opção, com os alunos surdos ao longo dos dois anos do trabalho empírico (tal como se verá mais adiante), mostrou sempre uma atitude de maior reserva, quer nas conversas informais, antes ou depois das aulas, quer mesmo por altura da realização das duas entrevista, dando-se pouco a conhecer.

Para todas as entrevistas não audi-gravadas, a investigadora teve permissão para ir tomando notas, tendo reconstruído a entrevista, logo após a sua conclusão. Todas as que foram áudio-gravadas foram transcritas integralmente, posteriormente.

Outros agentes educativos. Foi entrevistada, no final do 2º ano do estudo, a presidente do Conselho Executivo da escola, por ser fundamental compreender o posicionamento da escola face à inclusão de crianças surdas e, também, face à língua e às consequências (nomeadamente de gestão de recursos humanos), a que determinadas opções obrigam. A decisão de fazer a entrevista com a Presidente do Conselho Executivo apenas no final do ano prende-se essencialmente com a necessidade que a investigadora sentiu de, primeiro, permanecer na escola para conhecer algumas tensões, alianças, comportamentos e atitudes, para, posteriormente, encontrar algum sentido para estas no contexto educativo onde surgem e, logo, na conversa com a referida Presidente.

Foram, ainda, entrevistadas duas auxiliares de acção educativa da escola do Canto, que pareceram nas conversas informais ter alguma familiaridade com os alunos surdos e, para além disso, algum interesse pelas questões relativas à sua educação.

Todas estas entrevistas foram audio-gravadas e, posteriormente, integralmente transcritas.

Recolha documental

A recolha de documentos escritos constitui um procedimento importante da análise qualitativa, que pode ser utilizado em combinação com outros procedimentos, tal como, a entrevista e a observação (Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1988). As grandes vantagens são, de acordo com Patton (1990), permitir revelar acontecimentos anteriores à investigação e servir de estímulo para a recolha de nova informação e formulação de novas questões. Para além disso, muitos dos documentos são facilmente acessíveis, são grátis e contêm informação rica (Merriam, 1988).

No presente estudo, recolhemos e analisámos documentos públicos, tais como, legislação existente, orientações políticas e organizacionais, e outros documentos, nomeadamente, os processos individuais dos alunos, trabalhos por eles realizados, fichas de avaliação. O projecto educativo da escola não tinha sido, ainda, elaborado na altura do trabalho empírico, nem tão pouco um ano após a sua conclusão, pelo que não constitui material do estudo.

Critérios de confiança do presente estudo

Para assegurar credibilidade no presente estudo, nas descrições ricas e detalhadas, nas análises e interpretação final, recorreu-se de forma sistemática a uma série de estratégias, tal como referidas na literatura.

Em primeiro lugar, recorreu-se à triangulação das fontes de dados e dos métodos. Assim, não só foram contactadas inúmeras fontes de dados, que em conversas informais ou em entrevistas aprofundadas espelharam os seus modos de ver determinadas situações, como foram igualmente utilizados diferentes métodos de recolha de dados (principalmente, observação participante e entrevistas) para se aceder a essas mesmas fontes, recolhendo diferentes perspectivas sobre o mesmo fenómeno, tal como exemplificado na Figura 2.

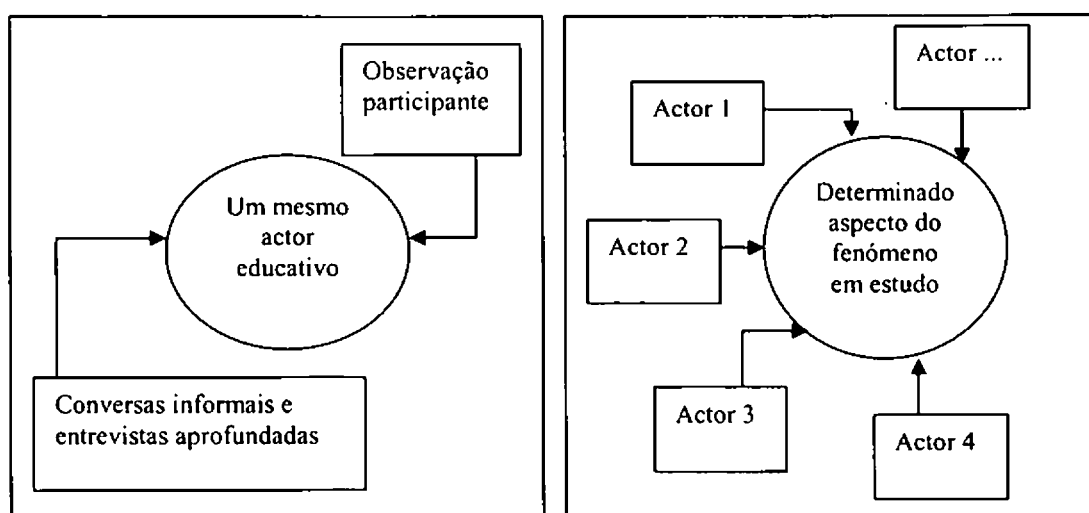


Figura 2 Triangulação dos métodos e das fontes de dados

Para além disso, ao longo dos dois anos de estudo, houve um envolvimento profundo (Lincoln & Guba, 1985) na escola em estudo, durante os quais a investigadora passou muitas horas observando e falando com os diferentes agentes educativos e durante as quais realizou observações persistentes (Lincoln & Guba, 1985) dos vários aspectos da realidade educativa. Foram, também, mantidas conversas sistemáticas quer com a orientadora do presente estudo, quer com um colega informado. De acordo com Lincoln e Guba (1985) estas conversas são extremamente importantes por permitirem explorar determinados aspectos, que de outra forma poderiam permanecer implícitos para a cabeça da investigadora, sendo fundamental, tal como já foi referido, tornar explícitos, os valores, atitudes, percepções da investigadora que de algum modo possam vir a influenciar quer a recolha de dados, quer a sua análise. Muitas foram as situações com as quais o investigador se debateu que lhe suscitaram inúmeras dúvidas, receios, angústias e, mesmo, mal-estar e dilemas éticos em relação a alguns dos participantes em estudo.

Por último, é de salientar que entre a investigadora e os diferentes participantes se veio a construir uma relação de confiança, de extrema importância, se se pretende, como é o caso, aceder ao mundo interno dos participantes (Lincoln & Guba, 1985).

Os contactos iniciais com os participantes do estudo decorreram de uma forma muito positiva: quer as professoras do ensino regular quer os diferentes elementos da Unidade mostraram-se interessados pelo tema e com vontade de colaborar. Assim, as portas das suas salas abriram-se facilmente à entrada da investigadora. Algumas

professoras do ensino regular insistiam mesmo para que a investigadora aparecesse quando assim lhe aprouvesse, que não era preciso marcar com antecedência as aulas que ela iria assistir. No caso dos elementos da Unidade, inicialmente a prática era semelhante: marcar com antecedência as sessões a assistir. Contudo, passados alguns meses do início do trabalho empírico, a investigadora desistiu dessa prática, aparecendo para assistir às sessões sem marcar. Isto prende-se com a relação de maior proximidade que veio a estabelecer com os elementos da Unidade, e que se deveu ao facto de, desde muito cedo, ter começado a ter aulas particulares de Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Unidade, com um dos seus elementos (Helena, a aluna voluntária), e da relação de grande à-vontade que veio a estabelecer com essa pessoa.

Esta proximidade aos diversos elementos da Unidade gerou, no entanto, inúmeras dúvidas e receios. Com efeito, cedo a investigadora se apercebeu que entre os elementos da Unidade e as professoras do ensino regular existiam relações tensas e conflituosas e teve medo que essa sua proximidade viesse a levantar problemas de confiança nas professoras do ensino regular. Assim, procurou, sempre, nunca passar informação de um lado para o outro, não comentando com ninguém aquilo que se passava no outro lado, apesar de, a dada altura, no final do primeiro ano lectivo, quando ficou decidido que os alunos do 4º iriam passar para o 5º ano, um dos elementos da Unidade insistir frequentemente para que a investigadora lhe falasse daquilo que observava nas aulas do ensino regular. No fundo, este elemento, que se encontrava a viver um período de grande ansiedade e insegurança, pretendia confirmar as suas ideias prévias, de que os professores do ensino regular não sabiam lidar com as crianças surdas e que estas não estavam a ter quaisquer ganhos com a sua inclusão. A investigadora viveu, nessa altura, momentos de desconforto, procurando modificar as perguntas, directas, que lhe eram feitas, ou mesmo dizendo que aquilo que se passava em cada um das salas era confidencial e que tinha ficado combinado, com todos os participantes, que assim o seria.

Por outro lado, a investigadora sentiu, inúmeras vezes, que as professoras do ensino regular (sobretudo, aquelas que se manifestavam contra a inclusão) pretendiam usá-la como “pombo-correio”, fazendo afirmações que, claramente, esperavam que fossem transmitidas aos elementos da Unidade. Outras vezes, questionavam-na sobre certos incidentes que se tinham passado na Unidade e que eram públicos, i.e., do conhecimento da escola. A investigadora optou por, mais uma vez, nunca comentar os

acontecimentos da Unidade, mesmo aqueles que eram do conhecimento de toda a escola.

Também entre os elementos da Unidade começaram a surgir alguns conflitos. No primeiro ano do trabalho empírico, o conflito envolveu uns elementos e no 2º ano envolveu outros. Mais uma vez, a investigadora procurou manter a sua neutralidade no conflito, nunca comentando as queixas que ouvia de parte a parte ou os actos e comportamentos de outras pessoas, e nunca mostrando a sua posição. E, constantemente, ambas as partes do conflito procuravam apoio, na investigadora, para a sua posição, já que ela entrava em todas as salas, falava com todos os elementos abertamente, e, logo, tinha um conhecimento profundo de tudo o que se passava na Unidade.

Em relação aos alunos surdos, a sua aceitação foi mais rápida entre os mais novos (os alunos de Laura). A sua presença parecia ser muito apreciada, perguntando eles constantemente quando é que ela ia para a sua sala de aula. Parece que se sentiam importantes com a sua presença, mais confortados e, alguns, viam, para além disso, na figura da investigadora, alguém com quem podiam interagir e comunicar (fundamentalmente, aqueles mais negligenciados nas suas salas de aula do ensino regular). Os alunos de Amanda mostraram-se, durante muito tempo, mais desconfiados e agressivos em relação à presença da investigadora, sobretudo na Unidade, perguntando-lhe, constantemente, o que é que ela estava a fazer ali (em contexto de observação das aulas). Pelo contrário, pareciam apreciar a sua presença na sala de aula do ensino regular (com excepção de um deles, que raramente interagiu com a investigadora ou raramente a olhava). Esta situação parece ter sido gerada por uma das alunas que detinha a liderança do grupo. E, de facto, quando ela começou finalmente a aceitar a presença da investigadora, interagindo espontaneamente com ela para relatar pequenos incidentes, acontecimentos ou vivências, todos os outros três alunos também o começaram a fazer.

Qual foi a sua estratégia para ser aceite? Em primeiro lugar, nunca impôs a sua presença a nenhum aluno, procurando sempre respeitar as suas iniciativas. Por exemplo, a investigadora nunca se dirigia a nenhum aluno surdo (principalmente em contexto regular) se ele não tomasse a iniciativa de se aproximar da investigadora. Em segundo lugar, procurou sempre securizá-los, valorizá-los e elogiá-los. Por exemplo, quando a professora do ensino do regular vinha mostrar-lhe os seus cadernos. Por

último, sempre que faziam malandricas (tal como copiar), nunca dizia nada às professoras, assumindo uma postura cúmplice com eles. Contudo, é de referir que, já no final do ano, após terem estabelecido uma relação de maior proximidade, a investigadora chamava-lhes a atenção para determinados comportamentos, menos apropriados do ponto de vista social.

Assim, a investigadora desenvolveu a percepção de que tinha conseguido estabelecer uma relação de confiança com todos os participantes do estudo. Mesmo a sua presença na sala de aula regular, cedo deixou de ser novidade, quer para os alunos quer para os professores. De uma maneira geral, os alunos (surdos e ouvintes) passaram a relacionar-se, naturalmente, com a investigadora, como se ela fizesse parte da turma (quer no ensino regular quer na Unidade). É de salientar que os alunos desta escola estão habituados a terem presentes na sala de aula diferentes elementos: ou são as auxiliares de acção educativa que entram na sala de aula, para transmitir alguma informação ao professor, permanecendo lá dentro, enquanto os alunos estão a realizar determinadas actividades individualmente, ou são alguns professores dos apoios educativos que dão apoio directo na sala de aula a alguns alunos. Na Unidade é frequente estarem presentes, para além da professora especializada, a terapeuta de fala, a intérprete, a auxiliar de acção educativa e, no 2º ano do trabalho empírico, eventualmente, a formadora de LGP. Logo, a investigadora tornou-se rapidamente mais uma das muitas personagens que surgem na sala de aula.

Quanto às professoras do ensino regular, à investigadora não lhe pareceu que tivessem alterado as suas práticas para lhe agradar ou para passar determinada imagem. Com efeito, algumas das práticas observadas, em professoras do ensino do regular que eram contra a inclusão, pareceram aos olhos da investigadora criadoras de situações de grande exclusão e outras muito negligentes. Algumas pareciam aos olhos da investigadora tão contra os princípios em que ela acreditava, que em determinadas alturas, chegou a pensar, mesmo, que essas professoras não só não alteravam as suas práticas, como ainda acentuavam alguns aspectos, para lhe mostrar como elas tinham razão em ser contra a inclusão de alunos surdos.

Apesar de ter estabelecido uma relação de confiança com as professoras, que falavam bastante com a investigadora, pedindo-lhe conselhos e ajuda, expondo-lhe as suas dificuldades, a investigadora não conseguiu, no entanto, que quatro delas (três do ensino regular e uma da Unidade) lhe dessem autorização para áudio-gravar as

entrevistas. Porquê? Receio que a investigadora utilizasse a informação gravada indevidamente? Receio de que ela ficasse com algo registado? Houve uma professora do ensino regular que acedeu, após insistência da investigadora, em gravar a entrevista e esta foi muito pobre. A professora respondeu sim/ não ou deu respostas muito vagas. De tal forma, que a riqueza das suas observações, das suas análises, das suas dúvidas, sentimentos e valores, foi recolhida ao longo do ano através das conversas informais que mantiveram depois das aulas.

Métodos de análise dos dados

Sendo esta uma investigação de índole qualitativa, significa que os dados brutos são palavras (Miles & Huberman, 1994; Wolcott, 1994), palavras essas produzidas na situação de entrevista, nas observações através das notas de campo e impressas nos diversos documentos recolhidos. As palavras constituem a “matéria-prima” central da investigação qualitativa. Como referem Maykut e Morehouse (1994),

Palavras são o modo como a maior parte das pessoas compreendem as situações. Nós criamos o nosso mundo com palavras. Nós explicamo-nos a nós próprios com palavras. Nós defendemo-nos e escondemo-nos com palavras. A tarefa do investigador qualitativo é encontrar padrões nessas palavras (e acções) e apresentar esses padrões a outros, para que estes os inspeccionem ao mesmo tempo que se mantêm tão próximos da construção do mundo quanto os participantes originalmente o experimentaram (p. 18).

Ora, as palavras precisam ser submetidas a um processo de transformação (Wolcott, 1994), para que a partir delas se consigam extrair significados (Miles & Huberman, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1987, 1990; Wolcott, 1994) – quer os significados que os participantes atribuem à sua experiência e à dos outros quer os significados que a própria investigadora atribuiu àquilo que ouviu, viu, sentiu e leu (Eisner, 1998; Patton, 1990).

Com efeito, mais importante, segundo Wolcott (1994), do que os dados (ou as palavras recolhidas) é o que se pode fazer com elas, i.e., que significados se podem

extrair dessas palavras. É assim que este é um momento particularmente importante na investigação e exige uma estratégia bem fundamentada.

Antes de se proceder à transformação dos dados, há que torná-los legíveis e geríveis, quer melhorando a redacção das notas de campo feitas no momento da observação ou das entrevistas que não foram áudio-gravadas quer transcrevendo integralmente as entrevistas áudio-gravadas, acrescentando-lhes informação (por exemplo, estados emocionais, tipo de ambiente criado ao longo da entrevista, contexto físico onde foi realizada, entre outros aspectos) recolhida pela investigadora na altura da sua realização. Os dados arrançados (no caso das observações e entrevistas não-audiogravadas) consistiram em relatos ricos e densos daquilo que foi vivido pela investigadora e deram origem a amplas descrições. Nesta fase, a investigadora procurou deixar os dados falarem por si próprios (Wolcott, 1994), tendo posteriormente, iniciado o diálogo com esses mesmos dados ou o seu processo de transformação. Esse diálogo iniciou-se, ainda, por altura da recolha de dados, com a anotação dos primeiros *insights*, com a realização das primeiras sínteses analíticas (memorandos, segundo palavras de Miles e Huberman (1994) e com a construção dos primeiros esquemas compreensivos, tal como será discutido mais adiante.

Existem inúmeras abordagens ao processo de transformação dos dados, sendo que estas não são mutuamente exclusivas. Contudo, enquadrando-se este trabalho numa abordagem qualitativa, privilegiou-se uma abordagem do tipo indutivo-interpretativa, de acordo com a qual, através de um processo de redução dos dados, fazem-se emergir categorias de análise, que serão reconstruídas num novo todo, permitindo atribuir novos sentidos ao fenómeno estudado (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin, 2002; Eisner, 1998; Miles & Huberman, 1984). De acordo com Denzin (2002), há seis passos a seguir no processo de transformação dos dados. O primeiro consiste em enquadrar o problema de estudo. Em segundo lugar, o investigador deve proceder à desconstrução das concepções existentes acerca do fenómeno em estudo. Em terceiro lugar, deve procurar capturar o fenómeno no seu ambiente natural, procurando aceder a múltiplas visões acerca desse, para, em quarto lugar, reduzi-lo aos seus elementos essenciais. Deve, em quinto lugar, reconstruir o fenómeno, procurando juntar, num todo coerente, as estruturas, mecanismos e partes essenciais e as relações que estabelecem entre si para, por último, contextualizar o fenómeno, i.e., dar um sentido às estruturas e mecanismos e inter-relações, recolocando-as no seu ambiente natural.

Estes passos estão implícitos nos três movimentos de, redução do todo, sua representação e organização e reconstrução num todo plausível e credível, tal como descritos por Miles e Huberman (1984).

O momento de redução dos dados consiste na criação de unidades de significado, através de processos de selecção, simplificação e abstracção dos dados. Com efeito, o material escrito, de uma maneira geral bastante extenso, tem que ser reduzido para que o investigador possa extrair (e reconstruir) significados.

Assim, numa primeira fase, procedeu-se à criação destas unidades, segundo um processo indutivo e de constante iteração, i.e., fazendo-se emergir essas unidades de significado a partir dos dados. Posteriormente, estas unidades foram relidas e a cada uma atribuída um código e um nome. Por fim, sofreram um processo de agrupamento, tendo em conta temas comuns e/ou relações – hierárquicas, causais ou contingenciais, que pareciam existir entre elas. Os códigos criados foram:

- Expectativas em relação aos alunos surdos e/ou em relação aos alunos em geral;
- Posição em relação à integração/ inclusão de alunos surdos no ensino regular;
- Crenças em relação às suas práticas lectivas;
- Crenças em relação às necessidades de formação;
- Expectativas e crenças em relação a outros agentes educativos;
- Crenças em relação à Língua Gestual Portuguesa e ao seu papel na educação de surdos;
- Tipo de actividades desenvolvidas;
- Tipo de ensino (modo como a professora organiza a aula e as actividades lectivas, por forma a proporcionar experiências de aprendizagem nos alunos);
- Gestão da sala de aula (normas e estratégia que a professora desenvolve na organização das actividades e manutenção de um ambiente de trabalho);
- Responsabilização/ negligência pela experiência académica dos alunos surdos (condições que a professora cria de modo a proporcionar uma experiência académica positiva nos seus alunos surdos ou criação de situações de exclusão que originam experiências académicas negativas entre os alunos surdos);
- Forma de comunicação utilizada na interacção com os alunos surdos (modo como a professora comunica com os alunos surdos e estratégias a que recorre para estabelecer a compreensão);

- Natureza e qualidade das interações entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes);
- Natureza e qualidade das interações entre os alunos, ouvintes e surdos;
- Natureza e qualidade das interações entre os diferentes agentes educativos;
- Responsabilização pela experiência emocional dos alunos surdos (condições que a professora cria para que ocorra uma experiência emocional positiva nos alunos surdos);
- Linguagem categorial utilizada /tolerada pelo professor/ alunos na sala de aula;
- Linguagem categorial utilizada pelos alunos na sala de aula;
- Tipo de aprendizagem dos alunos surdos (qualidade das aprendizagens académicas);
- Desempenho académico dos alunos surdos (os alunos surdos conseguem realizar as actividades propostas com sucesso ou sem sucesso);
- Tipo de experiência emocional dos alunos surdos na sala de aula (qualidade dos sentimentos dos alunos surdos em relação à turma como um todo: bem-estar, à-vontade, ou pelo contrário, isolamento, inibição, entre outros).

Este processo de codificação, paralelo ao processo de recolha de dados, ia sendo seguido por um processo de memorando, de acordo com o qual a investigadora, tendo em conta os códigos, os seus agrupamentos e algumas relações detectadas, ia escrevendo, de uma forma sintética, os primeiros *insights* sobre aquilo que estava a observar e a vivenciar, no fundo, os primeiros significados que começou a construir a partir da sua experiência no campo e com base na experiência dos participantes do estudo. Estes memorandos foram essenciais para guiar a sua estratégia em campo, procurando recolher informação que faltava, esclarecer aspectos poucos claros e resolver contradições nos dados.

A representação e organização dos dados, segundo os Miles e Huberman (1984), são dois processos fundamentais por facilitarem a visualização do todo. Este momento consiste na organização visual das unidades de significado, procurando-se representar relações entre elas. Este processo revelou-se num instrumento poderoso, no caso desta investigação, pois facilitou a construção dos referidos memorandos. Com efeito, a partir dos códigos, agrupamentos e relações entre estes, a investigadora fez mapas

conceptuais que lhe permitiram ter uma imagem mais global daquilo que se passava em cada sub-unidade, o que lhe facilitou, posteriormente, escrever os memorandos.

O último momento de transformação dos dados é, segundo Miles e Huberman (1994), o momento de verificação e formulação escrita a partir dos dados reconstruídos. É a fase de reconstrução do todo, segundo Denzin (2000) ou, segundo o quadro conceptual de Wolcott (1994), é a fase na qual o investigador procura explicar como as coisas funcionam e porque funcionam dessa forma.

Mas, tal como já foi referido, nem todas as interpretações são credíveis e/ ou plausíveis (Eisner, 1998; Miles & Huberman, 1994). Para além de alguns cuidados a ter na fase de recolha dos dados, para lhes emprestar credibilidade, tal como já foi discutido, é fundamental, segundo Miles e Huberman (1994), seguir também, no processo de transformação dos dados, algumas estratégias que permitam “testar ou confirmar significados, evitar enviesamentos e assegurar a qualidade das conclusões” (p. 245).

No presente estudo, seguiram-se algumas das estratégias propostas para cada uma das sub-unidades e também entre unidades, procurando-se nesta fase encontrar padrões, através de um processo de contrastação e de procura de relações entre diferentes elementos, bem como de procura de outros elementos que possam estar a intervir nessas relações. A literatura científica revelou-se importante por fornecer alguns constructos teóricos que permitiram guiar algumas inferências sobre elementos e relações não observáveis directamente e explicá-los. Para além disso, neste processo a investigadora procurou olhar os dados de diferentes perspectivas, recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados (observações, entrevistas, conversas informais, documentos), como também à informação (distinta ou não) fornecida pelos diferentes participantes e, ainda, a situações muito diversas, contrastando as evidências produzidas para umas e outras situações, por uns e outros participantes, por uns e outros métodos de recolha de dados.

Assim, o produto final foram a análise de cada uma das sub-unidades que compõem o caso (Yin, 1989), tendo-se, tal como já foi referido, Capítulo 6, procedido à reconstrução do caso, tendo em conta cada uma das sub-unidades e o modo como se influenciam e modulam mutuamente (ao longo dos dois anos do estudo). Foi igualmente nesta parte que se procurou ir para além do caso, procurando-se levantar questões, colocar mais dúvidas, abrir novos caminhos, i.e., procurou-se fazer um trabalho de interpretação dos dados (Wolcott, 1994).

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo, que teve como principal objectivo compreender o processo de inclusão de cinco alunos surdos numa escola regular. Esta escola segue, em consonância com as novas orientações políticas, uma filosofia bilingue de educação de surdos. Que ganhos académicos, sociais e emocionais têm os alunos surdos por estarem incluídos nesta escola regular? E qual o impacto da introdução da LGP a esses níveis? Como se acomodou a escola para receber estes alunos? Que práticas favorecem (ou inibem) a participação destes alunos nas actividades da escola? Estas foram algumas das questões, às quais se pretendeu responder. Para tal, descreve-se e analisa-se a história clínica e educacional de cada aluno surdo envolvido no estudo, as práticas e crenças dos diferentes agentes educativos envolvidos neste processo, bem como as relações que estabelecem entre eles e, ainda, as condições organizacionais, físicas e humanas existentes.

Escola do Canto

A escola do Canto é uma pequena escola do 1º ciclo do ensino básico que acolhe, tal como já foi referido, alunos de níveis sócio-económicos menos favorecidos e de diversas etnias e grupos sociais. Esta funciona de acordo com dois turnos, o da manhã e o da tarde e nela funciona uma Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos, cujo horário de atendimento dos seus alunos era, no primeiro ano do trabalho empírico, apenas durante as manhãs e, no segundo ano do trabalho empírico, passou também a ser durante as tardes, tal como já foi explicado (ver Capítulo 4). Os alunos surdos estão incluídos em diversas turmas do ensino regular, mas grande parte do seu tempo lectivo, passam-no na Unidade. Esta é composta por diversos elementos e funciona em dois pavilhões, fora do edifício central (ver Capítulo 4).

Clima organizacional

Esta escola sofreu, no ano de 1999/2000, um processo de agrupamento vertical e horizontal, tendo passado a funcionar, juntamente com três outras escolas do 1º ciclo, na dependência de uma escola 2, 3 do ensino básico. Este não foi, no entanto, um processo pacífico. Com efeito, foi um agrupamento imposto por Decreto de Lei, tal como explica a Presidente do Conselho Executivo, e com o qual ela não concorda.

Mas eu continuo a dizer que o agrupamento não funciona, porque é um gasto excessivo para a escola (...). Depois os aspectos pedagógicos... E, embora eles tenham no conselho pedagógico três, três, três representantes... Os aspectos pedagógicos que aqui são focados... Nós limitamo-nos a dizer que sim, porque estamos dissociados do processo do 1º ciclo, dissociados quer por razões de formação (fomos formados dentro do 2º ou do 3º ciclo), quer por razões de espaço físico – não há nenhuma escola suficientemente próxima, que nós digamos: - “Daqui a dois minutos nós vamos ali abaixo e vou...”. Não, não é o caso (Entrevista com a Presidente do Conselho Executivo – 20/05/02).

Amanda queixa-se da confusão organizacional que este processo veio criar: “É o que eu digo. Eu agora tenho 10 chefes. Tenho que responder a dez chefes” (Entrevista – 06/10/00). A acrescentar aos problemas de burocracia e de distância física, há o problema do projecto educativo. “O projecto educativo comum é um sonho”, refere a mesma Presidente do Conselho Executivo (Entrevista – 20/05/02). Na sua opinião, o problema de elaborar um mesmo projecto educativo para todas as escolas agrupadas tem que ver com a dificuldade em “encaixar as diversas tendências” e em caracterizar a população escolar, que é extremamente heterogénea. A professora responsável pelos apoios educativos na escola do Canto e, simultaneamente, a representante dos apoios educativos desta escola no Conselho Pedagógico, confirma estas dificuldades. Na sua opinião, a realização do projecto educativo é complicada. Os professores envolvidos andam a ter formação e ela própria anda a trabalhar no projecto educativo há quase um ano e, no final do ano lectivo, ir-se-á embora sem o terminar. E, de facto, no final do 2º ano do trabalho empírico (e mesmo um ano após a conclusão do trabalho empírico), este ainda não tinha sido elaborado.

O projecto educativo assume, no novo enquadramento legislativo, um aspecto essencial enquanto veículo para a escola concretizar os princípios e os valores que advoga, bem como as metas e as estratégias que delineou para criar situações de sucesso e de equidade para todos os seus alunos (Despacho nº. 115-A/98 de 4 de Maio). Este documento afigura-nos ainda mais importante neste caso, dado o momento histórico, de grande mudança, que a escola do Canto se encontra a viver.

Com efeito, dado o processo de ajustamento vertical e horizontal que a escola do Canto sofreu, tal como já foi referido, as escolas implicadas no processo deixaram de funcionar enquanto escolas discretas, mas constituem agora um conjunto de escolas que precisa criar e desenvolver uma cultura e identidade próprias (DEB, 1999). O projecto educativo, ao originar a reflexão e o diálogo entre os diferentes agentes educativos, pode constituir um impulsionador importante na construção desse todo, com um sentido, com uma finalidade, movido por uma visão (DEB, 1999).

Mas, para além disso, há a referir a mudança de filosofia na educação de surdos. Com efeito, tradicionalmente defendia-se, em Portugal, o ensino segundo uma abordagem oralista. Recentemente, o alinhamento por uma política bilingue na educação de surdos (Despacho nº. 7520/98 de 6 de Maio) implica, entre outros, que tem que ocorrer uma mudança na forma de encarar o aluno surdo, agora como um indivíduo bilingue e bi-cultural, que pertence a duas comunidades, cada qual com uma língua e cultura próprias, sendo, como tal, necessário repensar a resposta educativa em consonância com a nova política (Cline, 1997; Drasgow, 1998; Knight & Swanwick, 2002; Pickergill, 1998). Mas, há que ter, ainda, em consideração, na organização da resposta educativa aos alunos surdos, a nova política de inclusão, através da qual se pretende ultrapassar o modelo dual: escola regular – educação especial, cada qual com os seus espaço, os seus conhecimentos e competências, as suas técnicas e estratégias, procurando integrar a cultura da escola regular e da educação especial numa única cultura de colaboração, de diálogo, de troca de saberes e competências e de aprendizagem constante (Ainscow, 1999; Baptista, 1999).

Tendo em conta as mudanças que ocorreram (organizacionais e políticas), este poderia constituir o momento ideal para todos pensarem o que pretendem, entre outros, para os seus alunos surdos, para reverem expectativas, crenças e, mesmo, estratégias, modos de acção e de relacionamento:

- Como vê a escola do Canto a Unidade e o agrupamento, os seus alunos surdos e os profissionais que a compõem?

- De que modo repensa a Unidade o seu modo de actuação e de relacionamento com a escola do Canto (e com o agrupamento), agora que deixou (tal como se pretende politicamente) de se constituir enquanto uma estrutura à parte na escola?
- Como pensa o agrupamento organizar a resposta educativa para os seus alunos surdos?

O projecto educativo parece constituir o veículo por excelência para se proceder a estas mudanças de mentalidades, expectativas e valores, de formas de agir (Madeira, 1985) e, também, para ultrapassar o clima de incerteza e de ambiguidade que se veio a instalar entre a escola do Canto e a Unidade. Com efeito, ao fomentar o diálogo, a partilha de ideias e a procura de consensos, o projecto educativo poderia ser fundamental para que entre a Unidade e a escola do Canto se ultrapassassem algumas tensões, mal-entendidos e conflitos, aspectos que serão considerados a seguir.

As relações da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos com a escola regular

Antes das novas orientações políticas relativas à educação de surdos, a Unidade de educação de crianças e jovens surdos funcionava como o então denominado Núcleo de apoio à deficiência auditiva (NADA), segundo um enquadramento integrativo e de acordo com uma filosofia oralista. Este Núcleo desempenhou um papel extremamente importante, pois acolhia crianças e jovens surdos de todo o distrito, procurando dar-lhes uma educação. E, de facto, constituía um modelo, em termos dos recursos humanos, materiais e técnicos que abrangia. Eram as professoras especializadas as verdadeiras responsáveis pela educação das crianças e jovens surdos, sendo estas, nomeadamente, que decidiam quando é que a criança/ jovem surda estava apta para frequentar a escola regular do 1º ciclo (onde o NADA funcionava) e em que moldes. As professoras especializadas constituíram-se, nesta escola, como uma “elite” (Baptista, 1999), aos quais eram reconhecidos os seus conhecimentos e competências específicas e especializadas, as suas técnicas e estratégias.

Com as mudanças legislativas, nomeadamente a nível das novas funções dos docentes educativos (Despacho-Conjunto n.º 105/98, de 1 de Julho), e a consequente maior responsabilização do professor do ensino regular pela educação de todas as crianças, inclusive as crianças surdas (Conselho Nacional de Educação, 1999; Pereira,

1999), as relações entre a escola regular e a Unidade abriram-se e o trabalho das professoras especializadas tornou-se mais visível e sujeito ao escrutínio dos outros. Com efeito, um aspecto bastante referido por ambas as professoras especializadas diz respeito à morosidade do processo de aprendizagem pelos alunos surdos, facto que as professoras do ensino regular não compreendem, criticando o nível de conhecimentos e de competências dos alunos surdos, que comparam com os dos alunos ouvintes.

Por outro lado, as professoras do ensino regular sentiram-se (e sentem-se) perdidas com as dificuldades e exigências em ensinar crianças surdas. Como consequência, tornaram-se mais exigentes em relação às professoras especializadas, que encaram agora como alguém que deve prestar apoio dentro da sala de aula ou adaptar os textos. Refere Alda: “Somos um pouco atiradas para este trabalho. Não temos formação” (Entrevista – 11/10/00). Carlota, por seu turno, salienta que “é tudo boa vontade” (Entrevista – 28/11/00). Outras professoras assumem posições mais radicais: não têm formação, logo não é da responsabilidade delas ensinar crianças surdas; esse deve ser o papel das professoras especializadas.

Estas posições foram bastante marcadas no início do ano lectivo. Por exemplo, Manuela mostrou-se bastante ansiosa nos primeiros contactos com ambos os seus alunos surdos, referindo, frequentemente, a falta de formação e a falta de apoio das professoras especializadas.

A professora queixa-se então. Diz que agora querem que ela fique com mais um aluno surdo que vem de Q. Diz que Ana vem de [nome da cidade]. “Agora querem concentrar tudo aqui!” Acrescenta que ninguém quer ficar com a criança. Não é rejeição, explica Manuela, mas elas [professoras do ensino regular] não sabem como comunicar com a criança, não têm formação. As colegas da Unidade têm formação. Diz que o horário delas é de manhã, mas que elas deveriam aparecer à tarde para dar uma ajuda (Observação – 27/11/00).

Chego, já a professora está na sala a puxar os estores para baixo. Pergunto se posso entrar e ela diz-me para eu me sentar. Aponta para o novo aluno e diz-me que é o novo aluno surdo. Critica a Laura, dizendo que esta não o trouxe à aula, nem lhe deu informação acerca do aluno ou o apresentou sequer. Diz que o aluno não quer trabalhar e que foram todos os surdos que o vieram trazer à porta. Diz que não consegue comunicar com o aluno (Observação – 04/12/00).

É de ressaltar, nestes relatos, o sentimento de incompetência para ensinar os alunos surdos, bem como a ansiedade e resistência que isso gera na professora. Este mal-estar poderia ter sido ultrapassado se as professoras do ensino regular tivessem sido adequadamente sensibilizadas para as questões da surdez e se tivessem desenvolvido novas competências, que lhes permitissem desenvolver um sentimento de competência, de controlo e de segurança face a uma situação nova e desconhecida (Avramidis et al., 2002; Marchesi, 2001; Vlachou, 1997; Vlachou & Barton, 1994; Wamae & Kang'ethe-Kamau, 2004).

Esta é a posição assumida pela professora responsável pelos apoios educativos. Esta reconhece alguma resistência que se faz sentir entre as professoras do ensino regular em relação aos alunos surdos, que se prende, essencialmente, com a falta de conhecimento que estas têm para lidar com estes alunos e com o receio de não saber o que fazer. Na sua opinião, as professoras especializadas estão muito sensibilizadas para as questões dos surdos e têm um grande conhecimento sobre o assunto e, nesse sentido, poderiam ter desempenhado um importante papel de apoio e de sensibilização às professoras do ensino regular. Contudo, explica, as professoras especializadas acham que as professoras do ensino regular não querem aprender e, logo, não desenvolvem esforços nesse sentido. Este aspecto é, com efeito, mencionado várias vezes pelas próprias professoras especializadas:

A Laura começa então a fazer queixas acerca das professoras do ensino regular, que fazem muito pouco para os miúdos e que dão a desculpa de não saberem como trabalhar com eles. Frisa que é uma desculpa para não trabalharem e dá o exemplo da “professora delas” (sic), apontando para a Mafalda e a Lúcia (professora Alda) que faz coisas para elas e a “professora da Ana que a deixa completamente de lado” (sic). Insiste que não vai à sala de aula, porque acha que elas não querem é trabalhar, querem que ela lhes faça tudo e que nunca viu nada assim, que nunca tinha trabalhado com professoras assim. Outras professoras com que já trabalhou eram interessadas pelos miúdos, queriam aprender (Observação – 21/05/01).

Uma das novas funções acometidas aos docentes dos apoios educativos é, de facto, a colaboração e apoio aos professores do ensino regular na diversificação de estratégias e métodos educativos e na adequação dos currículos às capacidades e

interesses dos alunos (Alínea 12 do Despacho-Conjunto nº. 105/97, de 1 de Julho). Mas, as professoras especializadas, habituadas a trabalhar isoladamente, a tomar as suas opções sem as verem questionadas, encaram as novas funções como uma desvalorização profissional. A acrescentar a este aspecto, há ainda a referir o ambiente generalizado de contestação das práticas de índole oralista, que se mostraram ineficazes, tal como o mostram as estatísticas (Observatório dos Apoios Educativos, 2000), o que criou nos professores dos surdos uma grande insegurança e desilusão face às suas práticas (Bailey, 1995). É este sentimento de insegurança e desilusão que se encontra de forma bastante marcada em Amanda, que acabou por se reformar, no segundo ano do trabalho empírico.

A questão da passagem dos alunos para o 5º ano perturba os diferentes elementos da Unidade. A mais exaltada é Amanda, pois, na sua opinião, os alunos não estão preparados. Esta contou-me que já foi falar com a professora de apoio do 5º ano e lhe disse que os alunos iam muito mal preparados e que transitaram de ano contra a sua vontade. Diz que a sua opinião está em acta e que não quer que as pessoas pensem mal dela e do seu trabalho. Depois, acrescenta que está assim, exaltada, mas que não deveria estar, pois de acordo com a legislação actual, os alunos pertencem à escola, estão incluídos na escola, logo é da responsabilidade do professor do ensino regular ensiná-los. Ela só tem que dar apoio aos alunos. Depois acrescenta que ainda que seja da responsabilidade dos professores eles não têm as competências ou pior, não têm a vontade de aprender. A esse propósito diz que nunca, durante o presente ano lectivo, uma professora apareceu na Unidade com uma dúvida ou a pedir ajuda ou esclarecimento. “Dizem que não têm problemas e que sabem tudo, mas depois...” Dá, então, o exemplo da Carolina que nem uma conta de somar sabe montar e que este comportamento dos professores pode comprometer a vida dos alunos... Termina dizendo que é a legislação... (Conversa informal com Amanda – 16/06/01).

Assim, numa posição fragilizada, ao invés de procurarem a escola regular e com esta trabalhar, colaborativamente, para resolver as dificuldades e ultrapassar as barreiras que se fazem sentir na educação dos alunos surdos, fecham-se sobre si próprias, evitando o diálogo e a partilha de saberes e de competências. Com efeito, os diferentes elementos da Unidade restringem-se ao espaço da Unidade, onde estão durante os

recreios, onde tomam o café, onde convivem uns com os outros, poucos contactos estabelecendo com a escola regular. A própria professora responsável pelos apoios educativos na Escola do Canto refere este aspecto: “É como se tivessem num casulo. Não saem dali. Não se dão”. (Entrevista com professora responsável pelos apoios educativos na Escola do Canto - 29/05/01).

Por seu turno, a terapeuta de fala faz um relato bastante vivo do seu sentimento de isolamento e de desarticulação do seu trabalho:

E eu não posso trabalhar a esse nível sozinha com duas meias horas por semana. Quero dizer, ou desenvolvo esse trabalho com a professora do regular e então eu funciono, um bocado, como reforço, como aperfeiçoamento. Mas tem que ser um trabalho sempre ali, cruzado, todos os dias. E depois isto, não está a resultar, não está a perceber nada, então vamos lá ver como se faz, tenta ir por ali, eu tentei assim. Tem que ser, tem que ser, estar ali ao lado. E para sentirem também que estamos todas a trabalhar para o mesmo objectivo porque se não a criança não entende. Quer dizer, sai do regular, não percebe nada. Vai para o apoio, dão-lhe ali qualquer coisa, que ele tem que ter alguma coisa. Chega ali, já lhe estão a pedir outra. Quer dizer, há uma dispersão muito grande. E acho que isso a nível de resultados tem... é negativo, não é? (Entrevista – 29/09/00).

Este clima, de tensão e conflito entre a escola regular e a Unidade, bastante mais marcado no primeiro ano do trabalho empírico, foi-se atenuando, gradualmente, e, no segundo ano do trabalho empírico, algumas das tensões tinham desaparecido, não porque tivessem sido resolvidas no seu essencial, mas, fundamentalmente porque as professoras do ensino regular que mais contestaram a colocação dos alunos surdos na sua turma deixaram de ter alunos surdos. É também de referir que a resolução das tensões foi também fruto de alguma iniciativa de uma das professoras do regular (Carlota), que, por opção quis ficar com uma turma com alunos surdos (a turma de Alda que, entretanto, se reformou) e que, no início do segundo ano do trabalho empírico, procurou a professora especializada, pedindo-lhe apoio e colaboração:

A Carlota surge, entretanto. Veio para falar com a Laura sobre as suas três alunas. Diz que se sente perdida, pois não sabe comunicar com as alunas e que não sabe que livro há de dizer aos pais para comprarem e que estes já lhe perguntaram que

livros têm que comprar. Quer combinar com a Laura fazerem as planificações em conjunto. A Carlota pergunta aonde e quando se podem encontrar e a Laura diz que durante as manhãs não pode sair dali; fica combinado que a Carlota irá novamente ao pavilhão no dia seguinte, pois nesse dia tem uma professora de apoio na sala que poderá ficar com todos os alunos, enquanto ela vai ali. A Laura mostra o que tem feito com as alunas e mostra-se contente por estarem a fazer o mesmo, diz que tem um dedinho para adivinhar o que as colegas estão a fazer (Observação de aula da Laura – 02/10/01).

É, assim que as dificuldades de articulação e a falta de diálogo bastante apontados no início do trabalho empírico, deram lugar a algumas práticas mais articuladas entre Laura e Carlota, as quais acabaram por desenvolver imagens positivas uma da outra. Na entrevista realizada no final do segundo ano do trabalho empírico (07/06/02), Carlota refere que a conjugação do seu trabalho com as colegas da Unidade constituiu um elemento facilitador da experiência de sucesso que as alunas viveram na sua sala de aula, tendo mantido com as colegas da Unidade um bom relacionamento e tendo conversado muito com elas acerca das suas alunas. Também Laura tece considerações bastante positivas acerca da sua colega do ensino regular.

Outras zonas de conflito persistiram, no entanto, entre Glória e Laura, tendo esta decidido, no final do primeiro período, “desintegrar” Rodolfo (Conversa informal – 05/06/02): o aluno estará inscrito na turma do ensino regular, com a qual participará em determinadas actividades lúdicas e sociais, mas todo o currículo académico será apropriado na Unidade. Também entre Laura e uma outra professora, que recebeu alunos surdos pela primeira vez, surgiram novas áreas de tensão, essencialmente devido às resistências e medos sentidas pela professora do ensino regular em relação aos alunos surdos. Parece que a escola (ou a Unidade) não aprendeu com a experiência do ano anterior, pois, na mesma, não houve, tal como no ano anterior, qualquer sensibilização à nova professora sobre a surdez e a educação de surdos. Assim, é de referir a falta de apoio e de diálogo existente. O processo de responsabilizar a escola regular também pela educação dos alunos surdos começou, no segundo ano, novamente pelo início. Como é possível criar uma cultura de colaboração, voltada para a resolução de problemas, na qual todos partilham experiências e saberes, se a escola não consegue, ela própria, aprender com a experiência passada? (Ainscow, 1999).

Alunos surdos

Neste sub-capítulo faz-se uma breve descrição dos alunos envolvidos no trabalho empírico. Assim, apresenta-se informação acerca das suas características pessoais, académicas e linguísticas e descreve-se a sua história clínica e do seu percurso escolar.

Rodolfo

O Rodolfo entrou para o 1º ciclo do ensino básico, na escola do Canto com seis anos de idade. Foi aluno de Glória, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, tendo, no entanto, sido retirado da sua sala de aula no final do 1º período do 2º ano do trabalho empírico, encontrando-se com os seus colegas ouvintes durante algumas actividades extracurriculares (por exemplo, nas aulas de natação). Na Unidade foi aluno de Laura e, no segundo ano do trabalho empírico, também de Vanda e de Alice. No Quadro 5 apresenta-se a organização da resposta educativa dada ao Rodolfo durante os dois anos do trabalho empírico.

Quadro 5.

Organização da resposta educativa dada ao Rodolfo ao longo dos dois anos do trabalho empírico

	Ano lectivo de 2000/01	Ano lectivo de 2001/02
Idade	6 anos	7 anos
Professora do ensino regular/ ano lectivo	Glória/ 1º ano	Glória/ 2º ano
Professora da Unidade	Laura	Laura Vanda Alice

O Rodolfo provém de uma família com um baixo nível sócio-económico e vive com a avó e com o tio, também ele surdo profundo. A sua surdez, profunda bilateral, foi detectada precocemente. É de referir que a mãe do Rodolfo não foi capaz de lidar com a

surdez do filho, pelo que este foi criado pela sua avó, actualmente sua encarregada de educação. Contudo, o Rodolfo passa todos os fins-de-semana com os pais e estabeleceu com o pai, segundo a avó, uma relação de proximidade.

O Rodolfo utiliza um aparelho auditivo desde os 2 anos. Nunca aprendeu LGP, nem mesmo em casa, com o tio surdo que, segundo informação da avó, se encontra muito isolado e comunica muito pouco, recusando o gesto. Pelo contrário, a avó descreve o Rodolfo como uma criança divertida e muito inteligente.

É inteligente. Se ele aqui na escola, não sei... Ele sabe tudo... (...) Em casa ele sabe tudo (...) É uma coisa que a mim me faz muita confusão, é eu andar às vezes a procurar qualquer coisa, sem falar nada com ele, e ele saber o que eu andava a procurar e vai-me buscar... (...) E eu às vezes faz-me confusão, como é que ele sabe o que é que eu andava a procurar? Eu acho que ele tem melhorado bastante (Entrevista com a avó do Rodolfo – 07/05/01).

Para além disso, mantém em relação ao neto algumas expectativas positivas. Assim, não espera que o Rodolfo vá muito longe nos estudos, mas gostaria que fosse mais longe que o tio e que conseguisse arranjar um modo de vida autónomo.

Gostaria do melhor para ele. Não quero pedir grandes coisas, porque sei... pronto, porque a deficiência que ele tem não dá para grandes coisas, não é? Gostaria, ao menos, que ele fosse melhor que o tio... não se isolasse... pronto, que fizesse uma vida normal. Gostaria que seguisse a escola... o que o tio não foi capaz... e pronto, e que fosse capaz de trabalhar, que é o que o tio não é... (...) Não é grande coisa, porque sei que, quem pouco tem, não pode ir muito além... (...) Mas pronto, não é só quem estuda que governa a vida, não é? (Entrevista com a avó do Rodolfo – 07/05/01).

A professora especializada descreve-o como uma criança meiga, sossegada, com o qual facilmente se cria uma sensação de empatia e que se relaciona facilmente com os colegas. No grupo da Unidade assume, no entanto, um papel menos interventivo, fazendo (ou, por vezes, parecendo que faz) os trabalhos sossegadamente, ao seu ritmo, sem intervir ou pedir ajuda, e mais periférico, observando mais do que participando directamente nas brincadeiras ou nas conversas.

O Rodolfo iniciou o apoio especializado aos dois anos, numa creche. Nessa altura tinha apoio sozinho, durante uma hora por dia. Só aos três anos foi integrado no jardim infantil, continuando simultaneamente com o apoio. A avó do Rodolfo queixa-se da qualidade do apoio, explicando-o com o comportamento descuidado e pouco empenhado da professora especializada. Acrescenta que tudo aquilo que o aluno aprendeu na infantil foi com as educadoras, de quem o Rodolfo gostava muito. Segundo Laura não existem quaisquer registos sobre o percurso escolar do Rodolfo durante o jardim-de-infância e o ensino pré-escolar (nomeadamente plano educativo individual e programa educativo) e, segundo a sua avaliação, o Rodolfo apresentava, no início do 1º ano do ciclo, fortes lacunas, quer a nível comunicacional quer a nível académico. Assim, comunicava pouco com os outros, tinha pouca iniciativa para comunicar e não compreendia sequer as regras da conversação. Quando interagia com o outro recorria pouco ao gesto não normalizado acompanhado de mímica. A nível académico, não sabia escrever o seu nome, os seus desenhos eram ainda muito infantis e não conhecia as cores. Para além disso, apresentava uma atenção dispersa e fugidia.

É de referir o tom global negativo da avaliação da Laura: o foco é naquilo que o aluno não sabe fazer. Ao focar-se naquilo que o aluno não sabe fazer, Laura está, por um lado, a proteger-se de eventuais críticas, nomeadamente dos seus colegas do ensino regular. Mas, por outro lado, está também a criar uma situação em que todos os ganhos e evoluções do aluno terão que ser atribuídas ao seu trabalho. É, com efeito, o tipo de atribuição que faz a avó do Rodolfo, segundo a qual a grande mudança do Rodolfo deu-se nesse ano (o primeiro ano do trabalho empírico, que corresponde ao primeiro ano do Rodolfo na escola do Canto, com a Laura):

Aqui [Unidade] sim, ele tem aproveitamento. Os trabalhos que ele leva para fazer em casa, é tudo daqui... e combinado já com a outra professora. Ele leva os trabalhos daqui... Pronto, e acho que ele se está a desenvolver e muito bem... (Entrevista com a avó do Rodolfo – 07/05/01).

Pelo contrário, esta acha que o Rodolfo não está a ter um grande aproveitamento na escola regular, pois é uma turma muito grande, com muitos alunos, nos quais a professora “não tem pulso”. O Rodolfo, por seu turno, só trabalha com alguém ao lado dele a mandá-lo trabalhar. Mas, segundo a avó, a professora queixa-se por não o conseguir manter sossegado.

É de referir a passividade da avó do Rodolfo na sua educação. Ela mantém, relativamente ao aluno, expectativas positivas: sabe que este não poderá ir longe, mas deseja mais do que aquilo que o seu filho surdo teve. No entanto, aceita passivamente as opções educativas tomadas, mesmo quando a sua avaliação acerca destas é negativa. Tal como refere na entrevista:

Eu acho que ele lá [sala de aula regular] não faz grande coisa... A professora também é muito sincera e diz que não o sabe ensinar... Que eu concordo também com isso, não é? Pronto, mas tem que estar. Mas acho que ele lá não tem grande aproveitamento (Entrevista com a avó do Rodolfo – 07/05/01).

Parece desconhecer (ou, se calhar, desvalorizar) o papel que ela, enquanto membro familiar próxima do aluno, pode desempenhar na sua educação. Com efeito, ela está posicionada, melhor do que ninguém, para dar informação importante não só sobre características do Rodolfo, interesses e motivações – essencial para se fazerem determinadas escolhas educativas - mas também para fornecer informação importante sobre formas de comunicação e sobre o código linguístico, que são partilhados pelo aluno e pela sua família, mas não pela escola. Tal como refere Felgueiras (1999),

A família, pais, irmãos ou outros elementos, têm pois um papel decisivo nesta questão, através dos padrões e estilo de comunicação que no dia a dia vão criando com a criança, nas suas actividades e rotinas diárias. Vão aprendendo a interpretar e dar sentido aos sinais da criança, a aceitar as suas tentativas de comunicação e a utilizarem e a adequarem estratégias específicas na forma como responder à criança. Assim, a família, a par de momentos de grande frustração, vai acumulando saberes específicos de grande valor, muitas vezes sem que disso se aperceba, que faltam aos profissionais, mesmo os mais especializados na matéria. Os educadores e os professores quando se confrontam pela primeira vez com uma criança ou um jovem surdo na sala de aula, e na ausência de um código comum de comunicação – seja a linguagem oral, seja a linguagem gestual – vão experimentar sentimentos de grande insegurança e incompetência. À semelhança da criança, também eles vão ter grandes dificuldades de comunicação e “necessidades especiais” enquanto educadores (p. 52).

A realização do plano educativo individual (PEI) e do programa educativo (PE) da criança (tal como previsto no Decreto-Lei nº, 319/91 de 23 de Agosto) poderiam constituir veículos fundamentais através dos quais a avó poderia participar na educação do seu neto de uma forma mais activa e responsabilizada.

O plano educativo individual constitui o conjunto das orientações educativas que foram desenhadas para o aluno específico, tendo em conta as suas características e necessidades, e no qual se explicitam objectivos, recursos e estratégias necessários à sua implementação. Este deve ser flexível, no sentido em que deve ser reformulado sempre que necessário, fruto de avaliações constantes do aluno e dos recursos existentes, sendo essencial, na sua elaboração, a participação não só do professor dos apoios educativos e do ensino regular, como também dos pais e de outros agentes educativos envolvidos na sua educação (Capa & Rego, 1999; Correia, 1999). O programa educativo, a ser elaborado todos os anos, consiste no modo de concretizar as opções educativas pensadas a nível do plano educativo individual (Correia, 1999).

Embora constituam instrumentos educativos essenciais, estes não foram elaborados, a nível do ensino pré-escolar, nem tão pouco, durante os dois anos do trabalho empírico. Segundo Laura, o plano educativo individual e o programa educativo são essenciais para uma “integração” bem conseguida. Segundo palavras suas,

Só beneficiarão da integração depois de haver um programa... uma plano educativo individual bem elaborado. Depois do plano educativo individual um programa, em que toda a gente, os intervenientes no processo educativo, vão participar: pais, psicóloga, a professora da turma, dos apoios. Todos esses intervenientes vão tentar, o mais possível, vir definir linhas mestras desse programa (Entrevista – 29/09/00).

Contudo, mais adiante no ano lectivo, a sua perspectiva parece ter mudado, ligeiramente, já que defende que ela própria deve ser a responsável pela elaboração do programa educativo, mas que é a psicóloga quem deveria elaborar o plano educativo individual (Conversa informal – 29/03/01). E, com efeito, Laura elaborou aquilo que denomina de programa educativo, contendo informação preciosa acerca dos seus alunos, bem como acerca dos objectivos que definiu para cada um deles. Parece, no entanto, ter sido um trabalho realizado de forma isolada, pouco partilhado com os outros agentes educativos. A avó contribuiu, com certeza, de uma forma significativa no fornecimento

de informação clínica e acerca da história pessoal do aluno. Mas foi uma participação pontual, como agente que não é valorizado. A avó não aparece como um participante legítimo, mas sim como participante periférico (Lave & Wenger, 1991), pelo que não participa de uma forma activa nas decisões educativas a tomar. Para além disso, o programa educativo transformou-se num instrumento educativo importante, útil apenas para a Laura. Faltou articulação com os outros agentes educativos, que poderia ser importante, por um lado, para construir uma imagem mais global do aluno e para, por outro lado, facilitar uma intervenção pedagógica, coerente e consistente, a nível de todo o sistema educativo.

Não obstante estas barreiras, que podem dificultar a ocorrência de uma experiência académica bem conseguida, no final do 1º ano do ensino básico observaram-se evoluções no aluno. O Rodolfo começou a comunicar espontaneamente, recorrendo aos gestos e à mímica, mostrando um grande interesse pelo gesto, que memorizava facilmente. Mantiveram-se, no entanto, as dificuldades articulatórias, apresentando o aluno uma oralidade pouco desenvolvida. Em termos académicos, começou a mostrar interesse pela leitura, aprendeu a ler algumas palavras globalmente e a escrever algumas palavras mais trabalhadas e repetidas. Apresenta, no entanto, algumas dificuldades a matemática, nomeadamente a nível da numeração, cálculo e problemas. No segundo ano do trabalho empírico, as suas competências linguísticas continuaram a evoluir muito significativamente.

O Rodolfo era um miúdo que sabia pouco, muito pouco LGP, que tinha pouca iniciativa a nível da comunicação e que mal sabia estabelecer um diálogo, repetindo os gestos do outro interlocutor. Hoje, é um miúdo que sabe imenso LGP, que decora facilmente os gestos e facilmente os associa à palavra escrita (ultrapassou mesmo a Mafalda, que constitui neste momento, um caso problemático). É agora um miúdo menos introvertido, mais despachado, chamando as pessoas, querendo interagir com elas. Acho que se calhar compreendeu a importância da comunicação e da LGP (Notas de campo – 23/01/02).

Também o seu interesse pela leitura se consolidou. O aluno continua a demorar-se muito com a escrita, mas começou a responder a perguntas de interpretação do texto, conseguindo fazê-lo com sucesso. Houve melhorias a nível da matemática: conhece

mais números, consegue realizar operações de somar e participa com os colegas mais velhos nas actividades de tabuada, desenvolvidas pela Vanda.

Ana

A Ana tinha, no início do primeiro ano do trabalho empírico, sete anos de idade. Frequentava o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, com a Manuela, e frequentava a Unidade, onde tinha o apoio da Laura. No segundo ano, frequentava, durante parte das manhãs, a aula do 4º ano, com a Carlota, e, durante outra parte, a Unidade com a Laura. À tarde tinha ainda apoio com a Vanda e aulas de LGP com a Alice, tal como se pode apreciar no Quadro 6.

Quadro 6.

Organização da resposta educativa dada à Ana ao longo dos dois anos do trabalho empírico

	Ano lectivo de 2000/01	Ano lectivo de 2001/02
Idade	7 anos	8 anos
Professora do ensino regular/ ano lectivo	Manuela/ 2º ano	Carlota/ 4º ano
Professora da Unidade	Laura	Laura Vanda Alice

A mãe descreve-a como uma criança muito alegre, muito comunicativa e extrovertida.

E ela é uma criança... e é muito comunicativa e... qualquer pessoa é logo amiga dela e... ela conhece agora uma pessoa e ela faz-se logo amiga. Faz amizades muito rápido, muito rapidamente... Ela até é muito diferente da irmã. Porque a irmã é muito tímida e a Ana é uma criança muito vivaça, muito alegre... Até é uma criança mais alegre do que a irmã, que ouve. É muito mais alegre, muito mais brincalhona. Ela faz-nos rir em casa e tudo. Muitas das vezes eu estou triste, ela

faz-me rir... mete-se comigo, para ter brincadeiras... Ela é uma criança muito alegre... (Entrevista com mãe da Ana - 27/04/01).

A Ana provém de uma família de baixo nível sócio-económico. Contudo, ao longo da entrevista com a mãe, revela-se uma família bastante unida, apostada em dar o melhor futuro possível à Ana e a uma outra filha, dez anos mais velha que aquela. Com efeito, a mãe da Ana mantém em relação à Ana expectativas bastante elevadas e, em consonância, procura fazer tudo para enriquecer a sua experiência. Assim, na sua opinião, a Ana poderá fazer tudo o que qualquer outra criança fizer e inclusive poderá vir a tirar um curso.

(...) que ela aprendendo a escola... E acho que poderá chegar tão longe quanto a irmã... Acho que ela, se Deus quiser, acho que ela vai tirar um curso e seguir a vida dela... Acho que isso não vai impedir de ela ser uma pessoa normal como as outras... Acho que não. Ela é uma criança esperta. O que tem é... Quando as crianças são assim, nós temos que fazer tudo por elas. É como eu digo: sair sempre, ensinar tudo e... fazê-las sentir-se à-vontade... A gente tem dito que elas são umas crianças como as outras, porque acho que eles chegam tão... eles conseguem tudo como as crianças. São normais como todos... (Entrevista com mãe da Ana - 27/04/01).

Ambos os pais têm acompanhado a Ana em todas as jornadas e a mãe leva-a para locais variados, procurando ensinar-lhe tudo o que está a seu alcance.

A literatura tem mostrado como atitudes positivas em relação à surdez, bem como expectativas positivas e o envolvimento dos pais na educação dos filhos surdos constituem elementos importantes para a experiência dos filhos (Foster, 1989; Kluwin, 1993; Mertens, 1989; Olivia, 2004a; Ruela, 2000; Simser, 2004). Com efeito, este constitui um dos elementos mais apontados por adultos surdos para justificar o sucesso da sua experiência académica. Para além do encorajamento que podem dar aos seus filhos, bem como de uma atitude empática em relação às suas dificuldades, os pais podem ainda fornecer informação importante aos diferentes agentes educativos relativa às necessidades dos seus filhos e à sua história de vida (para facilitar a interacção entre professores e alunos surdos) (Felgueiras, 1999; Olivia, 2004a; Ridsdale & Thompson,

2002) e mostrar-se interessados e envolvidos com o seu trabalho escolar (Foster, 1989; Mertens, 1989).

De facto, é de realçar o modelo de colaboração entre a mãe da Ana, a educadora e a professora especializada (Laura), que não pode deixar de ser considerado no desenvolvimento comunicacional e linguístico da aluna. Com efeito, a aprendizagem de LGP iniciou-se aos dois anos, na sala de apoio. Assim, também a mãe começou a aprender LGP, juntamente com a filha, para melhor comunicar com ela. Nessa altura, foi desenvolvido um trabalho conjunto entre a educadora, a professora especializada (a Laura) e a mãe da Ana. Laura descreve este período como muito interessante.

Laura trabalha com a Ana desde que ela tem 4 anos. Conta que, no jardim-de-infância, foi um trabalho muito interessante, que havia uma pasta comum a ela, à educadora e à mãe da Ana: as três definiam estratégias e trabalhavam no mesmo sentido. Diz que a Ana não dizia uma única palavra, que era muito inibida e parada, e que deu um grande pulo nessa altura (Conversa informal – 30/03/01).

De acordo com o relatório final, produzido nessa altura, este processo de colaboração entre as três, mostrou-se muito benéfico porque permitiu diminuir as angústias sentidas pela mãe e orientá-la no modo de se relacionar com a filha, tendo ambas aprendido a brincar juntas.

Aprender a brincar juntas constitui, hoje em dia, um dos objectivos centrais da intervenção precoce. Com efeito, muitas vezes, perante o diagnóstico de surdez, os pais “desaprendem” de brincar e interagir com os filhos. Ficam de tal modo centrados no desenvolvimento linguístico do filho que se assumem como professores de língua a tempo inteiro (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996), deixando de considerar o seu filho como parceiro de comunicação (Gallaway, 1998; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Webster & Wood, 1989; Woll, 1998) e passando a encará-lo como aluno ao qual é preciso ensinar a falar. Como resultado, as interacções tornam-se demasiado didácticas e pouco espontâneas e naturais. Ora, a literatura tem salientado como são importantes as interacções precoces, com um significado e com um propósito, no desenvolvimento linguístico dos filhos surdos (Bonvillian & Folver, 1993; Cunha Pereira & Lemos, 2002; Gallaway & Woll, 1994; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Vinter, 1996; Webster & Wood, 1989).

Por outro lado, ainda que os pais decidam aprender uma língua gestual, na crença de que esta constitui a língua natural dos seus filhos, como parece ter sido o caso da mãe de Ana, existem outros problemas relacionados com o fornecimento de um *input* linguístico adequado e com a qualidade das interacções precoces (Gallaway, 1998; Lepot-Froment et al., 1996; Sim-Sim, 2005b). Com efeito, os pais têm que aprender modos de interagir com os seus filhos surdos, que exigem aspectos diferentes do que na interacção entre dois ouvintes (Erting et al., 2002; Gallaway, 1998; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Lepot-Froment et al., 1996; Sim-Sim, 1999). Assim, quanto mais cedo é feito o diagnóstico, mais cedo começam os pais a aprender novas formas de interagir e se relacionar com o seu filho surdo (Bodner-Johnson, Sass-Lehrer, Gatty, Hafer, 2004), com vantagens evidentes para o desenvolvimento da família, como um todo, e para o desenvolvimento linguístico e emocional da criança.

A surdez da Ana foi detectada aos nove meses de idade, na creche, tendo-lhe sido diagnosticada, por essa altura, uma surdez bilateral profunda. Aos dois anos de idade passou a utilizar uma prótese bilateral, apresentando uma boa adaptação e resultados razoáveis. Nessa altura, o médico aconselhou a sua integração em creche regular, apoio especializado, terapia de fala e aprendizagem de LGP.

Assim, desde os dois anos de idade que a Ana está integrada numa creche com crianças ouvintes. Inicialmente, a sua adaptação mostrou-se difícil. Segundo o relatório da educadora de infância, a Ana mostrava-se uma criança triste, introvertida, que pouco se relacionava com os seus pares. Mas, com três anos de idade, a Ana estava perfeitamente integrada com os seus pares ouvintes, brincando com todos eles e ralhando e batendo quando lhe faziam mal.

Inicialmente começou por ter duas horas semanais na sala de apoio. Mas, progressivamente, o tempo na sala de apoio foi aumentando. A Ana rejeitou, no entanto, o apoio. Tal como refere a professora especializada na entrevista, ir para a sala de apoio funcionava como uma chamada de atenção para a sua surdez. Tal como explica a mãe, ela era a única criança que recebia apoio e, por isso, sentia-se diferente das outras crianças.

Logo, a princípio a Ana era muito teimosa... Não queria. Porque ela queria... talvez por, era ela sozinha na aula... e... ela não queria... zangava-se muito com a terapeuta... A terapeuta ainda passou um bocado com ela...(...) Pois... e porque ela via a sala lá ao lado e ela via assim: as outras crianças estavam com o professor e

estavam muitas crianças. E eu acho que ela ficava revoltada por ver que era ela sozinha que estava na sala. Como quem diz: -“Porque é que eu não sou igual às outras crianças, porque é que eu não estou junta com as outras crianças??” Então, ela sentia-se sozinha com a professora e não queria fazer nada... (Entrevista com mãe da Ana - 27/04/01).

Este período de rejeição do apoio manteve-se, segundo a mãe de Ana, por um longo período e foi ultrapassado com a sua integração na Unidade de apoio à educação de criança e jovens surdos na escola do Canto (aos sete anos), onde a Ana teve os primeiros contactos com outras crianças surdas.

Depois, foi assim aos poucos, ela começou... E agora desde que ela foi para [nome da cidade], acho que tem corrido muito bem, porque lá ela está em contacto com mais crianças, já não é ela sozinha na sala. E então ela tem-se afeiçoado muito mais à Dona Laura, tem-se afeiçoado muito mais a ela... (...) Porque vê que está em conjunto com as outras crianças, ela sente-se muito mais... Mesmo ela vem para casa e diz: -“Vês, não sou só eu que tenho aparelho, há mais meninos, há muitos que também têm aparelho”. E vê-se que ela está contente... Porque ela antes perguntava-me: -“Porque é que eu tenho e os outros meninos não têm? E a Ana tem...”. Pois, como quem diz que não presta. E eu dizia-lhe: - “Tu és bonita, tu tens e os outros não têm. Tu és mais bonita”. Para ela ficar contente... (Entrevista com mãe da Ana - 27/04/01).

Tal como o mostra a experiência de Ana, contactar com outras crianças surdas deve constituir um eixo central na intervenção educativa de qualquer criança surda, de forma a desenvolver sentimentos positivos de afiliação, de pertença e de identificação com os outros (Foster, 1989; Lynas, 1986; Mertens, 1989; Olivia, 2004a). Mesmo entre crianças surdas que estejam adequadamente ajustadas do ponto de vista emocional e adaptadas à escola regular e aos colegas ouvintes, é notória a necessidade de estabelecer amizades com outras crianças e jovens surdos “pelo apoio e compreensão; pela oportunidade de estar com pessoas com as quais podem comunicar facilmente e pela oportunidade de poderem relaxar com aqueles que, por partilharem problemas semelhantes, não fazem o tipo de exigências difíceis, tipicamente feitas pelos ouvintes” (Lynas, 1986, p. 226). É neste sentido que as Unidades são importantes, porque se por

um lado permitem que as crianças surdas contactem umas com as outras, estas, por outro, não fazem todo o seu percurso escolar isoladas das crianças ouvintes (Cambra & Silvestre, 1997).

A mãe concorda com o regime actual (as manhãs na Unidade e as tardes na escola regular), pois é fundamental pelos contactos que Ana estabelece com as crianças surdas e com as crianças ouvintes. Na Unidade, a mãe da Ana acha que a filha está a aprender aspectos académicos, mas à tarde, na escola regular, a Ana está a aprender a conviver com crianças ouvintes.

Assim, há a referir a evolução muito significativa da Ana, em termos linguísticos. Nos vários relatórios (relativos aos diversos anos lectivos), há constante referência ao desenvolvimento de uma atitude comunicativa adequada, ao aumento de vocalizações perceptíveis acompanhadas de gestos e de uma mímica expressiva e rica e à utilização de mais e mais gestos para comunicar. No primeiro ano do trabalho empírico, Ana mostrava-se bastante à-vontade para comunicar com os pares e adultos, iniciando espontaneamente a conversação, recorrendo à oralização, ao gesto, à mímica e ao desenho para se fazer compreender.

Depois recomeça a actividade de contar o que fizeram no fim-de-semana. Recomeça a Mafalda. Esta utiliza muita mímica e poucos gestos normalizados. Laura e Eva têm alguma dificuldade em percebê-la, bem como os colegas. Ana interrompe-a e começa a falar. Laura diz-lhe para esperar, que agora é a vez da Mafalda. Mafalda retoma, mas Eva e a Laura (e eu também) pouco percebem. (...) Ana volta a interromper Mafalda e Laura presta-lhe atenção. Esta fala de um vestido, muito bonito, que comprou. Foi passear ao Centro Comercial e viu muitas lojas e andou nas escadas rolantes. Foi difícil para Eva perceber o que Ana queria dizer. Ana fez um desenho no quadro. Quando Eva finalmente percebeu o desenho, fez o gesto para escadas rolantes e Ana repetiu-o inúmeras vezes. Depois Ana repete a história do vestido e Laura diz-lhe para avançar. Ana repete a história (Observação de aula da Laura – 21/05/01).

A Ana foi introduzida à escrita aos cinco anos de idade, tendo mostrado algumas dificuldades, atribuídas à sua imaturidade. E, com efeito, no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico aprendeu a fazer dactilologia para todos os fonemas e a escrever (e a ler) globalmente algumas palavras. No final do 2º ano do 1º ciclo, segundo a avaliação da

Laura, a Ana já conseguia ler alguns pequenos textos relacionados com situações familiares, compreendendo aquilo que lia e respondendo adequadamente às perguntas de interpretação. Para além disso, conseguia escrever algumas palavras e elaborar frases simples, tendo apropriado mais alguns conhecimentos gramaticais. No segundo ano do trabalho empírico, segundo Carlota, as três meninas “continuam ainda bastante fracas”, mas na sua opinião evoluíram no final do ano, apresentando-se mais autónomas e interessadas, tendo também “adquirido alguns conhecimentos transmitidos na aula” (Entrevista – 07/06/02). Ana, especificamente, apropriou mais alguns conhecimentos gramaticais, tais como distinguir os verbos, adjectivos e substantivos, ou conjugar alguns verbos.

A nível da matemática, Ana apresentava algumas dificuldades, no final do 2º ano lectivo, mas essas dificuldades foram ultrapassadas no 2º ano do trabalho empírico, nas aulas da Carlota e de Vanda, apresentando a aluna desempenhos adequados nas actividades que lhe eram pedidas. Contudo, é de referir que os conteúdos matemáticos leccionados na aula da Carlota estavam a nível do 2º ano.

Lúcia

A Lúcia tinha, no primeiro ano do estudo, nove anos e frequentava a turma de Alda do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. Na Unidade, frequentava as aulas da Laura. No segundo ano do trabalho empírico, transitou para o 4º ano com a sua turma de origem, mas, agora, com Carlota, já que Alda se reformou. Assim, frequentava, durante parte das manhãs, a turma de Carlota e durante outras partes a Unidade. Às tardes, tinha o apoio de Vanda e de Alice na Unidade, tal como se pode apreciar no Quadro 7.

A Lúcia provém de uma família de um baixo nível sócio-económico. Tem dois irmãos mais novos que frequentam a escola da vila onde vivem. A escola do Canto é, pelo contrário, bastante longe da vila onde Lúcia vive.

Quadro 7.

Organização da resposta educativa dada a Lúcia ao longo dos dois anos do trabalho empírico

	Ano lectivo de 2000/01	Ano lectivo de 2001/02
Idade	9 anos	10 anos
Professora do ensino regular/ ano lectivo	Alda/ 3º ano	Carlota/ 4º ano
Professora da Unidade	Laura	Laura Vanda Alice

Nos vários documentos escolares há uma constante referência à falta de envolvimento da família na educação da Lúcia. Por exemplo, a educadora especializada em surdez atribui algum atraso no desenvolvimento cognitivo da aluna à falta de envolvimento familiar e queixa-se frequentemente das faltas de Lúcia à escola, que prejudicam as suas aprendizagens académicas. Também a professora do ensino regular (Alda) lamenta, nos seus relatórios, a falta de envolvimento familiar e a professora especializada em surdez (Laura) refere que a aluna não faz exames protéticos com regularidade.

O diagnóstico de surdez num filho de pais ouvintes pode ser muito disruptor para a família. A maior parte dos pais com um filho surdo nunca contactou antes com uma pessoa surda e, logo, não sabe o que significa ser surdo. Neste sentido, o diagnóstico precoce, ao criar a oportunidade dos pais aprenderem a comunicar, desde muito cedo, com os seus filhos e a encontrar apoio emocional e social junto de outras famílias, pode revelar-se um aspecto central e determinante da qualidade da experiência da criança e da família (Bodner-Johnson et al., 2004; Yoshinaga-Itano, 2004). Tal como referem Bodner-Johnson e seus colaboradores (2004), os pais estão não só a aprender a tornar-se pais, mas mais do que isso, estão a aprender a tornar-se pais de uma criança surda.

Por outro lado, o diagnóstico precoce permite o aparelhamento audioprotético também precoce, o que é muito vantajoso para a criança surda, mesmo para aquela cuja família optou por um modo de comunicação gestual. É que a prótese auditiva não só facilita o desenvolvimento da oralidade, mas também o contacto com o mundo que

rodeia a criança, já que muita dessa informação nos chega não só através da visão, como também da audição (Ricou et al., 1999). Tal como referem Webster e Wood (1989), “quanto mais cedo a surdez é detectada e, quando apropriado, o aparelhamento audioprotético, maior é a probabilidade do factor auditivo se tornar uma parte significativa da crescente experiência e descoberta do mundo pela criança” (pp. 104-105). Mas, alertam alguns autores (Ricou et al., 1999; Webster & Wood, 1989), é essencial sensibilizar e informar adequadamente os pais da criança sobre o aparelhamento audioprotético, não só para que estes aprendam a trabalhar com a tecnologia, permitindo à criança retirar o maior proveito desta, como também ajustar as suas expectativas e ultrapassar alguns receios. É que, ao colocar um aparelho auditivo, a criança surda não se torna num ouvinte, ou todas as suas dificuldades auditivas desaparecem (Nunes, 1999; Webster & Wood, 1989). Se não se fornecer um apoio adequado à família, corre-se o risco das relações familiares se tornarem ainda mais difíceis, por exemplo, pelo facto dos pais fazerem exigências irrealistas ao filho, fruto de expectativas também irrealistas, gerando situações de conflito, desilusão e tensão (Ricou et al., 1999). Por outro lado, é essencial que os pais percebam a importância do aparelhamento no desenvolvimento não só linguístico, mas também cognitivo do filho.

É assim que a família precisa, desde o momento do diagnóstico, ser apoiada e, também, adequadamente orientada para todas as opções possíveis (por exemplo, relativas ao percurso escolar e ao método de comunicação a adoptar para com o filho) (Felgueiras, 1999; Gravel & O’Gara, 2003; Gregory & Knight, 1998; Ricou, Sousa, Antunes & Nunes, 1999). Ora, o fraco envolvimento familiar pela surdez e aspectos clínicos da Lúcia podem não ser mais do que o resultado de uma intervenção precoce inexistente ou ineficiente.

Com efeito, os pais da Lúcia parecem pouco sensibilizados para a surdez, nomeadamente para a prótese auditiva, tendo desenvolvido, para além disso, expectativas extremamente baixas e irrealistas em relação à filha: “Ela nunca vai ser nada... Ah...vai ser uma pessoa... Já sabe que uma criança assim nunca tem um futuro... mas tem que ser assim” (Entrevista com pai da Lúcia – 12/10/00). Estas expectativas podem, também, ter sido, muito provavelmente, determinantes no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (Felgueiras, 1999) e, talvez, expliquem o fraco envolvimento dos pais com as questões académicas da Lúcia. Por outro lado, a Lúcia viveu, durante os primeiros anos na escola do Canto, uma experiência académica negativa, que poderá ter

contribuído para reforçar as expectativas negativas dos pais em relação à filha e configurar o seu fraco envolvimento pela sua educação (Felgueiras, 1999).

Com efeito, segundo a terapeuta da fala (Júlia), bem como outros agentes educativos, nomeadamente Joana (auxiliar de acção educativa da Unidade), esta aluna foi pouco acompanhada nos anos anteriores, com um impacto claro no seu desenvolvimento.

Júlia explica-me que a Lúcia evoluiu bastante, mas que deveria estar ainda mais evoluída. O que aconteceu é que durante estes anos foi ela a trabalhar sozinha com a Lúcia, já que a aluna estava com a antiga colega dos apoios educativos que, por razões organizacionais, pouco acompanhou os seus alunos. Acrescenta que, este ano, já notou diferenças na Lúcia (Observação de sessão de terapia de fala – 25/05/01)

A Lúcia frequenta a escola regular desde o primeiro ano do ensino básico. Tinha algumas aulas de apoio semanal. Contudo, por razões organizacionais, a aluna passava grande parte do apoio na presença de Joana (e não com a professora especializada). Só no seu 3º ano do primeiro ciclo passou a ter um apoio mais consistente na Unidade. Criou-se, assim, uma situação em que aqueles alunos que maiores desafios colocam à sua educação, acabam por ser educados por aqueles com menos competências e conhecimentos (Wang, 1985). Os resultados são visíveis, no caso da Lúcia. Em termos académicos e linguísticos, há a registar o seu atraso inicial e o seu desenvolvimento a partir do 3º ano, altura em que a aluna começou a ser apoiada de forma sistemática por uma outra professora especializada (Laura).

O pai de Lúcia mostra-se contente com a nova opção organizacional – menos tempo da sala de aula do ensino regular e mais tempo na Unidade, pois tem mais crianças com as quais pode conviver e tem um maior apoio da professora que tem menos alunos.

É melhor porque elas convivem umas com as outras... Porque só uma ou duas, como ela estava no ano passado lá em cima... com uma professora com trinta e tal alunos... (...) Aquilo não era nada! Não... aqui são menos... não sei quantos são... mas devem ser... uns sete ou oito! (...) Quatro ou cinco... Já meteram uma professora a trabalhar com eles à vontade... Porque lá em cima eram trinta e tal,

aquilo não tinha condições... A professora não tinha tempo para trabalhar com ela... Não tinha à-vontade... Agora penso que estas crianças precisam de... de mais pessoas para convivência... Eles precisam de convivência... (...) Sozinhos, sozinhos, não desenvolvem nada (Entrevista com pai da Lúcia – 12/10/00).

A Lúcia apresenta uma surdez bilateral profunda. A sua surdez foi detectada aos três anos, pelo pai. Foi aparelhada aos três anos e meio, altura em que passou também a ser seguida no ensino especial por uma educadora especializada em surdez. Nessa altura, começou a ter contacto com o gesto, tendo o pai notado alguma mudança a nível da comunicação com a família: “Notei um bocadinho de diferença. Já estava mais comunicativa que era antes, como... Hã, não tinha... pronto... Comida, ela não pedia... agora havia coisas que aprendia um bocadinho...” (Entrevista com pai da Lúcia – 12/10/00).

A sua adaptação à escola não foi fácil. Inicialmente, mostrava-se agressiva, chorava e isolava-se dos outros. Comunicava muito pouco. Segundo indicação dos pais, com essa idade (três anos e meio/ quatro), a Lúcia isolava-se muito e comunicava sobretudo com a família. Progressivamente, no entanto, foi-se abrindo aos outros e com cinco anos de idade (ano lectivo de 1996/97), há uma primeira referência à sua socialização bem conseguida com o grupo de pares. Contudo, a linguagem/ comunicação surge sempre como uma área para a qual a Lúcia apresenta grandes dificuldades e, no início do primeiro ano do trabalho empírico (com nove anos), as suas competências linguísticas eram ainda bastante limitadas. Com efeito, fazia relatos muito limitados das suas vivências, respondendo fundamentalmente quando era interpelada. Para além disso, recorria ao gesto espontâneo, usando pouca mímica e não apresentava quase nenhuma oralidade. Por último, não recorria à escrita para se fazer entender. É de referir, no entanto, que ao longo dos dois anos do trabalho empírico, a aluna desenvolveu o gosto por comunicar com os outros, ficando triste quando não se conseguia fazer compreender ou quando não conseguia compreender os outros. Para além disso, passou espontaneamente a iniciar a conversação (com os pares e/ou adultos) para relatar vivências, recorrendo a várias formas de expressão para se fazer compreender (fundamentalmente ao gesto normalizado e espontâneo, bem como alguma dramatização).

Foram igualmente observadas evoluções em termos académicos. De acordo com os diversos relatórios, era uma criança pouco persistente, que desistia facilmente perante

as dificuldades e que raramente executava as tarefas até ao fim. Estas características foram sendo trabalhadas e progressivamente suplantadas. No final do primeiro ano do trabalho empírico, observava-se um grande envolvimento da aluna com as aprendizagens e um prazer em realizar as actividades com sucesso. Com efeito, esta mostrava-se muito motivada e responsável pelas suas aprendizagens.

A Lúcia é outra aluna que fez grandes evoluções. Já hoje a Helena referiu esse aspecto, que antes a Lúcia era meio parada e que agora... trabalha, trabalha e trabalha. É muito trapalhona, mas trabalha imenso, com muita rapidez e com gosto. Parece-me estar naquela fase em que se sente dominar as actividades, em que estas ainda são um pouco difíceis, mas em que ela as consegue resolver com sucesso (ou seja, as actividades estão num nível de dificuldade ideal para ela, são desafiantes). Ela de facto é boa. Ainda hoje a Júlia esteve a gabá-la e a Laura também. A Lúcia consegue fazer tudo o que lhe propõem – a matemática, o português. Mesmo na matemática, área em que ela tinha dificuldades no ano anterior. Também apropriou o hábito de ir pesquisar os verbos e a tabuada quando não sabe. Hoje conseguiu responder a uma pergunta difícil: “Gostas de ajudar os outros? Como?” A Ana e a Mafalda não conseguiram, pois tiveram uma enorme dificuldade em compreender a pergunta, mesmo quando Helena a traduziu (Notas de campo – 05/06/02).

Mantiveram-se, no entanto, segundo Laura, os problemas de concentração, as dificuldades em reter informação e de memorização. De acordo com a sua avaliação, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, a aluna desenvolveu o gosto pela leitura, revelando capacidade de compreensão e interpretação. Contudo, continuou a apresentar dificuldades na escrita espontânea de frases e palavras, sem o apoio de um modelo escrito.

Francisco

O Francisco apresenta uma surdez neurosensorial bilateral profunda. Tinha dez anos de idade e frequentava o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, com Gisela, no primeiro ano do trabalho empírico. Na Unidade, era apoiado por Amanda. No segundo

ano do trabalho empírico, o aluno transitou para o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. No Quadro 8 apresenta-se a organização da resposta educativa prestada ao aluno.

Quadro 8

Organização da resposta educativa dada ao Francisco ao longo dos dois anos do trabalho empírico

	Ano lectivo de 2000/01	Ano lectivo de 2001/02
Idade	10 anos	11 anos
Professora do ensino regular/ ano lectivo	Gisela/ 4º ano	5º ano do 2º ciclo ensino básico
Professora da Unidade	Amanda	-

A família pertence a um nível sócio-económico elevado. O Francisco é uma criança com inúmeras vivências que lhe são proporcionadas pela família e apropriou, como tal, bastantes conhecimentos acerca do meio circundante. Os pais consideram a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a língua natural do Francisco. Como tal, fizeram inúmeros esforços de auto-formação nessa língua e comunicam com o Francisco, hoje em dia, através da LGP.

O Francisco iniciou a aprendizagem de LGP aos 2 anos e meio. A mãe do Francisco conta que, no início, foi um contacto meio a medo com a LGP, pois na altura era um assunto controverso em Portugal. Só após ter assistido a um congresso sobre comunicação total é que os pais do Francisco começaram a olhar para a LGP de uma outra forma e a desenvolver esforços mais consistentes para aprenderem.

(...) e nós começámos a olhar um bocadinho para o gestuário, embora sem... Pronto, eu confesso, naquela só de olhar para aquilo, mas não mexer. (...) E quando houve um encontro, ou um seminário, uma coisa assim do género, em Lisboa na Gulbenkian, sobre comunicação total, vieram cá uns especialistas da Dinamarca... Porque a coisa estava avançada lá na Dinamarca... E contactaram-nos logo. Nós fomos e, pronto, a partir daí é que realmente... O Francisco já estava com dois anos e eu estava... estávamos os dois, eu e o pai, a ver, realmente, como é que nós falávamos com o nosso filho. O nosso filho tinha dois anos e a

comunicação restringia-se àquelas coisas mínimas, ao essencial, e eu estava a sentir-me... nós estávamos a sentirmo-nos extremamente frustrados. Como é que falamos com o nosso filho? E lá, nesse encontro, eles passaram um filme e tudo o mais, e eu vi uma criancinha de um ano e pouco a falar com os pais. Porque os pais eram surdos também. Pronto, aí ela nasceu no meio, mas, quer dizer, uma criancinha de um ano e tal a falar alegremente com os pais, quando a gente não conseguia falar com o meu. Então, aí insistimos mesmo na língua gestual (Entrevista com a mãe do Francisco – 23/11/00).

O contacto de Francisco com o gesto, na escola, foi, inicialmente difícil, escondendo-se o aluno quando queria gestualizar. Na escola do Canto, começou a mostrar um grande interesse pelas aulas de LGP, no 3º ano do 1º ciclo, tendo evoluído também bastante na sua utilização. Francisco recorre quase exclusivamente à LGP e, por vezes, também ao desenho para se fazer compreender. Comunica com os colegas surdos em LGP, de forma muito rápida e fluente.

A surdez do Francisco foi detectada aos 15 meses de idade, pelos pais, tendo sido, imediatamente, aparelhado com boa adaptação e recuperação auditiva. Aos 21 meses de idade iniciou um programa de intervenção precoce com uma equipa de educação especial, aos dois anos e meio iniciou a aprendizagem de LGP e aos quatro anos e meio a terapia de fala. Aos seis anos ingressou na escola do Canto, para o 1º ciclo do ensino básico.

A adaptação ao jardim-de-infância e aos pares revelou-se difícil, sendo referido nos relatórios a sua tendência para se isolar das outras crianças, a sua indiferença ao meio circundante e também a sua timidez em relação ao adulto. Contudo, estas dificuldades foram sendo superadas e, aos três/ quatro anos de idade, o Francisco mantinha uma relação próxima com os pares ouvintes. Entre os quatro e os seis anos, o Francisco foi, no entanto, vítima de várias otites externas, que o impediram de usar as próteses auditivas de uma forma regular, tendo-se observado, nessa altura, uma regressão a nível da discriminação auditiva e da produção linguística. Essa altura coincidiu com algumas dificuldades no jardim-de-infância, relatando a educadora e a educadora especializada que o Francisco se tornou mais agressivo, desinteressado, introspectivo e isolado. As mesmas dificuldades foram sentidas a nível da comunicação. Assim, nos diversos relatórios, há referências frequentes, ao seu desinteresse pela comunicação, às suas dificuldades com o gesto e com as vocalizações para se expressar,

bem como à sua resistência em olhar a face do adulto, dificultando o desenvolvimento da leitura labial. Há, igualmente, referências a um retrocesso na aprendizagem, por volta dos cinco/ seis anos de idade, altura em que o aluno começou também a manifestar maiores dificuldades de inter-relacionamento na sala de aula. Essas dificuldades mantiveram-se até à entrada para a escola do Canto, tendo-se conseguido adaptar ao 1º ciclo de uma forma positiva, sem grandes dificuldades. Com efeito, este conta que gosta da escola, porque aprende coisas importantes: “Porque aprendo a escrever, é bom saber contar quando crescer e depois ir trabalhar” (Entrevista com aluno – 06/06/00).

Hoje em dia, o Francisco mostra-se uma criança tímida com o adulto e com os ouvintes, tendo, no entanto, um relacionamento fácil com os seus colegas surdos, com quem brinca e passa a maior parte do tempo. Os contactos com os pares ouvintes são raros, mesmo na sala de aula. Em relação a estes tem uma imagem negativa: “Ali na outra sala são maus... deitam (...) Os ouvintes são maus. Deitam pedras. (...) Porque são maus, são malucos. São parvos” (Entrevista com aluno – 06/06/00). No segundo ano do trabalho empírico, portanto, no seu 5º ano, o Francisco começou a mostrar-se bastante mais desinibido com os diferentes professores, brincando e iniciando espontaneamente a conversação com eles.

Em termos académicos, o Francisco mostrou uma evolução significativa na LGP, havendo, no entanto, referências frequentes ao seu desinteresse e desmotivação pela escrita e pela leitura e à sua resistência em produzir material escrito, bem como à dependência de ajudas externas e à falta de vocabulário, que dificulta a realização de actividades de língua portuguesa. O próprio Francisco refere que língua portuguesa é aquilo de que gosta menos na escola. “Mais ou menos de... das histórias, mais ou menos. (...) É difícil trabalhar o texto. São muitas perguntas... Sempre a responder...” (Entrevista com aluno – 06/06/00). Apesar de tudo, no final do 4º ano, de acordo com o relatório final, o Francisco aumentou o vocabulário e consolidou algumas regras gramaticais, tendo sido observadas melhorias significativas na escrita, bem como na compreensão do texto escrito através da LGP. A sua área de eleição foi sempre a expressão plástica e visual, mas o Francisco revela também um grande interesse pela história de Portugal, sabendo localizar no tempo as datas históricas, e pela matemática, área onde apresenta um desempenho satisfatório. No 5º ano, o Francisco mostrou-se mais motivado e interessado pelas diferentes disciplinas, bastante trabalhador e mais autónomo na realização das tarefas.

O caso do Francisco parece constituir um exemplo daquelas crianças que, à partida, reúnem uma série de condições que fariam prever uma situação de sucesso académico – envolvimento da família pela sua educação, atitude favorável no seio da sua família em relação à LGP, diagnóstico, aparelhamento e intervenção clínica e educativa precoces (Clark, 1993; Kluwin, 1993; Lowenbraun & Thompson, 1989; Quigley & Paul, 1989; Pinho e Melo et al., 1984). O que dizer, então, em relação às suas dificuldades com a leitura e a escrita, bem como a sua desmotivação e desinteresse por estes conteúdos programáticos?

A oralização parece ser um objectivo praticamente impossível de atingir por este aluno, tal como o é para muitos outros alunos surdos (Gravel & O’Gara, 2003; Lebedeff, 2000; Lynas, 2005; Mohay, 2002; Pinto, 2000). Para estes, o ensino bilingue parece ser o mais adequado (Swanwick, 1998). A LGP é, claramente, a língua de preferência deste aluno (Knight & Swanwick, 2002; Swanwick, 1998), pelo que todo o ensino deveria ter assentado nesta língua, inclusive o ensino da língua portuguesa (escrita). Contudo, as opções educativas que lhe foram oferecidas, na escola do 1º ciclo do ensino básico, não foram de forma alguma aquelas mais ajustadas às suas características e necessidades, já que assentaram num ensino de índole oralista. Com o ensino formal de LGP, no seu 3º ano do 1º ciclo (i.e., no ano anterior ao início do trabalho empírico), observou-se o seu desenvolvimento linguístico, a nível da LGP, e no ano seguinte, evoluções na leitura e na escrita, ainda que sejam de salientar as suas (ainda) limitações. Parece que a introdução do gesto no ensino da língua portuguesa (leitura e escrita de textos) facilitaram a aprendizagem de algum vocabulário e a apropriação de algumas regras gramaticais (Brooke, 1986; Strong & Prinz, 1997; Wauters, Knoors, Vervloed, & Aarnoutse, 2001). De facto, o desenvolvimento linguístico e meta linguístico são extremamente importantes na aprendizagem da leitura (Amaral, 2002; Sim-Sim, 2005b; Swanwick, 1998), sendo que a aprendizagem formal de LGP promoveu o desenvolvimento do Francisco naquelas duas áreas, facilitando a sua aprendizagem da leitura.

Diogo

O Diogo tinha doze anos no primeiro ano do trabalho empírico e frequentava o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, pela segunda vez, mas estava com Carlota pela

primeira vez. Tinha o apoio especializado de Amanda, também pela primeira vez, tal como se pode observar no Quadro 9. No segundo ano do trabalho empírico, o Diogo transitou para o 5º ano, na escola 2,3 do agrupamento.

Quadro 9

Organização da resposta educativa dada ao Diogo ao longo dos dois anos do trabalho empírico

	Ano lectivo de 2000/01	Ano lectivo de 2001/02
Idade	12 anos	13 anos
Professora do ensino regular/ ano lectivo	Carlota/ 4º ano	5º ano do 2º ciclo do ensino básico
Professora da Unidade	Amanda	-

O Diogo tem uma surdez severa/ profunda bilateral. A sua surdez foi detectada aos três anos, pela mãe, tendo o aluno sido aparelhado apenas aos quatro anos de idade. Reagiu bem ao aparelho. Nunca frequentou o jardim-de-infância, por motivos de saúde que obrigavam a internamentos constantes, mas teve apoio de uma professora especializada em surdez, muito embora tivesse sido um apoio intermitente, mais uma vez, por motivos de saúde. Segundo a mãe do Diogo, o apoio educativo especial tornou-se mais regular a partir dos quatro anos e oito meses, se bem que, no relatório, a educadora especializada se queixe das ausências constantes do aluno e da falta de colaboração da mãe. A primeira observação pedagógica data dessa altura. O aluno não comunicava verbalmente, dizia apenas uma palavra, mas sorria em resposta ao outro. A partir dessa altura desenvolveu-se, no entanto, bastante. Começou a dizer inúmeras palavras de forma inteligível e começou a desenvolver-se do ponto de vista cognitivo, manifestando vontade em aprender. Em termos sociais, sempre estabeleceu, facilmente, um relacionamento com os outros.

Entrou para o 1º ano do 1º ciclo com sete anos de idade, tendo sido retido duas vezes (no 2º ano e no 4º ano). Assim, teve inúmeras professoras distintas, o que na opinião da mãe constitui uma vantagem, agora que o filho irá transitar para o 5º ano. Não obstante, mostra-se bastante ansiosa, mostrando-se insegura quanto à nova experiência do filho e com medo daquilo que este irá encontrar. Na entrevista,

questiona-se acerca do apoio que o filho terá e se haverá, mesmo, apoio. Depois refere a infantilidade do filho, dizendo que este já tem treze anos, embora não pareça, nem física nem emocionalmente. Tem medo do modo como será tratado e, inclusive, tem medo que venha a ser gozado pelos colegas. Diz que o Diogo sempre viveu num ambiente muito protegido e tem medo dos professores, que vão ser muitos e com diferentes graus de paciência.

Esta ansiedade da mãe, natural face a uma nova situação que ela sente que poderá ser ameaçadora para o seu filho, poderia ter sido trabalhada com uma articulação adequada entre a escola e a família (Felgueiras, 1999). Mais uma vez, se observa que estes dois agentes educativos estão isolados um do outro, comunicando pouco, partilhando pouco os seus receios, ansiedades, informações, saberes. Segundo Felgueiras (1999), os pais de crianças surdas estão sujeitos a uma grande pressão e *stress*, já que são confrontados diariamente com algumas situações difíceis de gerir. Entre outras, a autora salienta, “as opções que terão que fazer em momentos críticas e de transição em termos de estruturas educativas” e “as dúvidas que se lhes colocam quanto à adaptação da criança à escola e à capacidade desta responder de forma eficaz às necessidades do filho” (p. 55). Estas são, claramente, algumas dificuldades pelas quais a mãe do Diogo se encontra a passar e para as quais ela não tem encontrado apoio no sistema educativo, ou sequer compreensão, o que contribui ainda mais para aumentar a sua ansiedade (Felgueiras, 1999). A desarticulação que existe entre os diferentes agentes educativos, relativamente à transição do Diogo para o 5º ano, favorecem o aparecimento deste sentimento e dificuldades acrescidas com a tomada de decisão sobre o seu filho.

Quanto ao percurso no 1º ciclo, em termos sociais, Diogo sempre manifestou uma inclusão bastante conseguida com os colegas, sendo descrito como uma criança alegre, sociável, comunicativa, que facilmente se relaciona com os pares ouvintes e surdos. Com efeito, quando questionado sobre os seus amigos, ele refere que tem muitos e que gosta muito da escola porque gosta de brincar nos intervalos.

O Diogo recorre, preferencialmente, ao discurso oral para comunicar com os outros. Contudo, foi-se tornando, ao longo do primeiro ano do trabalho empírico, cada vez mais competente na LGP, que utiliza nas interações com os seus colegas surdos.

Em termos académicos, as avaliações dos professores do ensino regular são algo distintas, bem como as práticas e decisões que foram tomando.

Assim, segundo alguns professores do ensino regular, o aluno não precisa de adaptações curriculares. Outros professores referem, no entanto, nos relatórios, que o aluno precisa, apenas, de adaptações curriculares a língua portuguesa, dado o seu vocabulário reduzido. Por outro lado, a professora especializada queixa-se pelo facto dos professores do ensino regular não fazerem adaptações curriculares e dos pais não colaborarem. De uma maneira geral, essas adaptações curriculares não foram feitas, sendo que as várias avaliações, ao longo do 1º ciclo, referem que o aluno vai atingindo, por vezes com algumas dificuldades e muito lentamente, os objectivos propostos. As referências a essas dificuldades foram aumentando ao longo dos anos. As áreas mais referidas são a língua portuguesa e, a partir do 3º ano, também a matemática. As retenções são justificadas com base na necessidade do aluno consolidar aprendizagens. Por outro lado, de uma maneira geral, os professores referem o entusiasmo e o interesse do Diogo pelas aprendizagens e a sua capacidade de memorização.

No primeiro ano do trabalho empírico (frequentando o aluno o 4º ano, pela segunda vez) as avaliações são algo distintas: A professora do ensino regular (sua professora pela primeira vez) refere algumas dificuldades do aluno a nível da língua portuguesa. Por outro lado, os diferentes elementos da Unidade salientam a evolução significativa que se fez sentir a nível da interpretação de textos, da expressão escrita e da apropriação de novo vocabulário.

A nível da matemática, a professora do ensino regular refere algumas dificuldades, essencialmente, motivadas pela não compreensão dos enunciados. A nível da linguagem, no 4º ano, o aluno melhorou bastante a inteligibilidade do discurso oral e, por outro lado, apropriou facilmente vocabulário gestual, que utiliza para comunicar com os seus colegas surdos.

Ora, estas avaliações e práticas tão díspares resultam de expectativas e da definição de objectivos diferentes por cada professor, do ensino regular e da Unidade. Não deveriam estes ter sido negociados e harmonizados, no contexto do plano educativo individual (PEI) e do programa educativo (PE)? Com efeito, esta falta de coerência e consistência, nas orientações educativas tomadas ao longo de todo o percurso escolar do Diogo e nas avaliações poderiam ter sido evitadas se tivessem sido elaborados os ditos PEI e PE, de resto tal como previsto na lei (Capa & Rego, 1999; Correia, 1999).

No 5º ano, há referências ao seu comportamento indisciplinado. Por outro lado, diversos professores referem que, pelo facto de ter uma boa recuperação auditiva, o

Diogo apanha os conteúdos mais facilmente do que os outros. Contudo, tal como refere a psicóloga, como trabalha pouco, acaba por manifestar algumas dificuldades.

Professoras do ensino regular

- Nesta sub-capítulo analisam-se as crenças e práticas das professoras do ensino regular do 1º ciclo do ensino básico e o seu impacto a nível do desempenho académico dos alunos surdos e da sua experiência sócio-emocional da turma onde estão incluídos. Assim, descreve-se, individualmente, cada uma das professoras tendo conta: 1) as suas crenças e expectativas em relação à inclusão, aos alunos surdos, às necessidades de formação e à língua gestual portuguesa; 2) as suas práticas educativas e ambiente de sala de aula criado; e 3) o desempenho académico dos alunos surdos e a sua experiência sócio-emocional.

Alda

Tal como já foi referido, Alda tem uma ampla experiência profissional na escola do Canto, tendo-se reformado no segundo ano do trabalho empírico. A sua experiência com alunos surdos é também ampla, desde há, mais ou menos, 15 anos.

A Alda foi professora, no primeiro ano do trabalho empírico, de Lúcia e de Mafalda, ambas alunas de Laura, na Unidade. Era também professora de um outro aluno surdo severo (Rodrigo), não participante do estudo, que era retirado da sua sala de aula, por breves períodos de tempo, para receber apoio de Amanda, na Unidade.

Atitudes, crenças e expectativas

Crenças e expectativas em relação aos alunos surdos. Alda tem uma ampla experiência com alunos surdos, que descreve como muito positiva, revelando expectativas positivas quer em relação aos aspectos emocionais dos alunos surdos (“são muito queridos e afectuosos” (Entrevista – 11/10/00) quer em relação às suas

competências académicas (“desde que devidamente acompanhados podem ir longe” (Entrevista – 11/10/00).

Contudo, distingue a sua experiência antiga da actual. As suas alunas surdas actuais (Lúcia e Mafalda) mostram maiores dificuldades – têm menos conhecimentos de base (fruto de circunstâncias especiais foram pouco apoiadas durante estes anos na Unidade), apresentam maiores atrasos relativamente aos seus colegas ouvintes, estão menos motivadas e interessadas em trabalhar, causam maior turbulência na sala de aula, originando maiores queixas entre os seus colegas ouvintes.

Crenças e expectativas em relação à inclusão/ integração⁷ de alunos surdos no ensino regular. A professora concorda com a integração parcial de alunos surdos. Assim, de acordo com a sua posição, os alunos surdos deveriam passar mais tempo no ensino especial, onde poderiam consolidar as aprendizagens. Só depois de ter algumas bases é que deveriam ser integrados no ensino regular, tal como é a sua experiência antiga. Nessas condições, os alunos surdos conseguem acompanhar melhor os ouvintes, estão mais interessados e não perturbam a aula. Como consequência, também se integram melhor com os alunos ouvintes. “Como acompanhavam melhor também se integravam melhor. Faziam mais trabalhos em conjunto. Estas [Lúcia e Mafalda] não conseguem integrar-se no trabalho com os outros” (Entrevista – 11/10/00).

Crenças e expectativas em relação às suas práticas lectivas. Embora não concorde com a prática de desenvolver actividades distintas para ambos os grupos de alunos – surdos e ouvintes - pois gera resistência entre as alunas surdas, que se sentem diferentes, dificultando a sua integração social, a professora refere não ter alternativa, dado o atraso académico das alunas surdas relativamente aos seus colegas ouvintes. Refere, ainda, que sendo a turma grande, tem dificuldade em distribuir o tempo, dando menos tempo às suas alunas surdas do que o necessário. É de referir, no entanto, que este comportamento não foi observado.

Expectativas em relação à formação. Refere que lhe falta formação para lidar com crianças surdas. Assim, faltam-lhe conhecimentos adequados, sendo o seu trabalho feito à base da “boa vontade e à sorte” (Entrevista – 11/10/00), envolvendo, por isso, muita

⁷ A professora desconhece o termo e o conceito de inclusão.

frustração. Refere ainda a falta de formação em LGP e a falta de material adequado às especificidades dos alunos surdos.

Qualidade da experiência profissional e sua relação com as crenças e expectativas. A Alda é a favor da “integração parcial” dos surdos no ensino regular (Entrevista - 11/10/00). Revela uma vasta experiência com o ensino de surdos, que data já de há cerca de 10 anos e que descreve como muito positiva, revelando expectativas positivas em relação aos alunos surdos. Assim, recebeu com entusiasmo as suas alunas surdas (Lúcia e Mafalda), com as quais estabeleceu uma relação de proximidade e de respeito, apresentando, para além disso, um grande sentido de responsabilidade e envolvimento pelo seu ensino e pelo seu bem-estar psicológico.

A literatura é clara no que diz respeito à importância da experiência (positiva) no configurar de crenças e de expectativas (positivas) em relação àqueles que colocam desafios mais distintos para a sua educação. Com efeito, de uma maneira geral, o contacto dos professores com crianças em condição de NEE em conjunto com a apropriação de conhecimento e competências específicas para ensinar estas crianças, parece favorecer o aparecimento de atitudes positivas em relação à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Carrington & Brownlee, 2001; Forlin et al., 1996). É assim que o desenvolvimento profissional ao fornecer aos professores novas competências que lhes permitam desenvolver o seu trabalho de uma forma eficiente, gerando neles sentimentos de confiança e de competência, pode constituir uma peça primordial na promoção dessas experiências positivas (Avramidis et al., 2002; Marchesi, 2001; Vlachou, 1997; Vlachou & Barton, 1994; Wamae & Kang’ethe-Kamau, 2004).

Não foi, no entanto, este o caso, já que constantemente a Alda refere a sua falta de formação para lidar com alunos surdos e, mesmo, a falta de colaboração entre ela e as professoras especializadas da Unidade – uma outra peça central para implementar práticas mais inclusivas (Becker, Roberts, & Dumas, 2000; Kugelmass, 2001).

A Alda tem alunos surdos que são apoiados por ambas as professoras especializadas da Unidade: a Lúcia e a Mafalda são também alunas da Laura e o Rodrigo (o aluno com uma surdez severa e que não participa neste estudo) é aluno de Amanda. Contudo, Alda queixa-se de um certo isolamento em relação às colegas da Unidade e de alguma falta de articulação com o seu trabalho. Apesar disso, mantém com Amanda uma relação de familiaridade, tendo sido observadas, por duas vezes, visitas de Amanda à aula de Alda, ficando as duas a conversar no átrio em frente da

aula. Os contactos com a Laura são, no entanto, mais escassos, queixando-se Alda, nas primeiras aulas, da ausência da colega especializada e tendo mostrado alguma curiosidade quanto ao trabalho que esta se encontrava a desenvolver na Unidade com as alunas surdas. Foi observada uma visita da Laura, no início do ano lectivo, na qual ambas as professoras expuseram uma à outra aquilo que estavam a trabalhar com as alunas, não procurando, no entanto, articular acções ou partilhar saberes e competências. Foi mais uma atitude de dar a conhecer aquilo que cada uma tem feito ou faz com as alunas surdas e não uma atitude de aprender uma com a outra. No final do ano parecia haver, no entanto, uma maior articulação entre ambas, já que Alda passou a trabalhar mais a matemática com as alunas, pois, segundo explicação sua, este conteúdo programático não era trabalhado na Unidade.

A ideia de se criar um clima de colaboração é de que não é preciso que todos sejam peritos em todas as áreas, desde que, em conjunto, os diferentes agentes educativos consigam partilhar saberes, competências e aprender uns com os outros (Ainscow, 1999; Carrington & Elkins, 2002; Kugelmass, 2001; Lynas, 2002; Powers, 2001). Só assim se poderá, no quadro do ensino regular, oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Mas o que se observa é o isolamento de Alda em relação às colegas da Unidade, cada uma trabalhando individualmente com os seus alunos e resolvendo individualmente os problemas com que se depara.

Esta forma de funcionar, estanque e pouco participada, é típica do modelo integrativo, de acordo com o qual era necessário que professores especializados desenvolvessem acções especiais, remediativas, para alunos também especiais, para que estes se aproximassem do aluno médio, para quem as aulas e as actividades do ensino regular eram desenhadas (Ainscow, 1999; Clark et al., 1997; F. Armstrong et al., 2000; Niza, 1996; Rodrigues, 2000; Sebba & Ainscow, 1996). Era, assim, comum observarem-se alunos com 12/ 13 / 14 anos de idade, ainda a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, com todas as implicações negativas que daí advinham, nomeadamente, para a sua auto-estima.

Foi neste enquadramento que Alda veio a desenvolver uma experiência positiva com os alunos surdos, que foi, com certeza, determinante para a formação de crenças e expectativas positivas em relação a estes. Com efeito, tal como explica Alda, no passado, os alunos surdos passavam mais tempo no ensino especial, onde consolidavam as aprendizagens e só depois de ter algumas bases é que eram integrados no ensino regular. Nessas condições, salienta a professora, era mais fácil desenvolver actividades

para todos, promovendo a inclusão dos alunos surdos. Com as suas alunas actuais, tudo é mais difícil, revela Alda.

Mas, não obstante a falta de formação, a ausência de apoio e a presença de alunas com desfasamentos académicos mais marcados em relação aos seus colegas ouvintes, Alda continua a manter uma atitude positiva em relação à inclusão (ou integração parcial, como ela lhe chama) e em relação às alunas surdas, procurando criar situações promotoras de aprendizagens significativas e geradoras de sucesso.

Práticas desenvolvidas

Tipo de ensino. Em todas as aulas observadas, a professora desenvolveu actividades⁸ distintas (com objectivos distintos) para as alunas surdas, actividades essas especialmente concebidas para elas e adequadas ao seu nível de competências e conhecimentos académicos.

Tipo de actividades desenvolvidas. Nas aulas observadas, Alda desenvolveu actividades de língua portuguesa (num total de cinco) e de matemática (num total de três), que foram especialmente concebidas para as alunas surdas e adequadas ao seu nível de competências e conhecimentos académicos, tal como se pode ver na actividade que se descreve a seguir.

Este consiste num pequeno texto, no qual aparecem espaços, em cima dos quais estão desenhados objectos (tal como guarda-chuva, nuvem, etc.). Ao lado do texto, existe uma pequena lista de palavras escritas. O exercício consiste em escolher a palavra correspondente ao desenho e copiá-la para o espaço em branco. (...) A professora começa por ler, com a Lúcia, o texto em voz alta. À medida que lê, Lúcia vai apontando para as cores e para objectos concretos, tal como guarda-chuva (...) (Observação – 21/11/00).

⁸ Ponte (2003) num artigo recente distingue entre tarefas – aquilo que é proposto pelo professor – e actividades – aquilo que é elaborado pelos alunos. Contudo, na presente dissertação optou-se por não fazer essa distinção, utilizando-se o termo actividade, que é aquele utilizado pelos professores, sendo que, inclusive, os professores do ensino regular iniciam a aula com o plano de actividades, através do qual explicitam as tarefas a realizar durante a aula.

A actividade descrita corresponde a uma actividade de língua portuguesa. Essencialmente, estas consistiam na leitura de pequenos textos no quadro, com a professora, textos esses adaptados às vivências das meninas, e na resposta a perguntas de interpretação, individualmente, no seu lugar. Em algumas ocasiões, a professora resolveu as perguntas com as alunas, no quadro, após o que elas as escreveram sozinhas nos seus lugares.

As actividades de matemática observadas foram mais variadas – resolução de problemas, aprendizagem de conceitos (tais como, dezena, dúzia), escrita, por extenso, do nome de alguns números. Estas foram realizadas individualmente, nos seus lugares.

Gestão da sala de aula. Tal como já foi referido, a professora desenvolve actividades curriculares distintas, com objectivos distintos, para as alunas surdas e para os alunos ouvintes. Assim, de uma maneira geral, inicia a aula escrevendo o plano de actividades no quadro, seguindo-se as actividades curriculares (distintas) para os alunos ouvintes e surdos. Esta forma de iniciar a aula permite-lhe gerir mais facilmente os dois grupos, que apresentam necessidades e actividades distintas. O plano de actividades serve para orientar os alunos ouvintes.

É assim que, enquanto os alunos ouvintes copiam, para os seus cadernos, o plano de actividades, passando de seguida a desenvolver as actividades neste explicitadas, a professora trabalha com as alunas surdas e, quando necessário, orienta-as para prosseguirem nessas actividades sozinhas. Nessas alturas, trabalha então com o resto da turma.

A professora, depois de ler a ficha de avaliação, deixa os alunos ouvintes a resolvê-la, por si mesmos, aproximando-se da Lúcia e da Mafalda, com quem começa a trabalhar. Contudo, os alunos ouvintes deparam com uma dificuldade e solicitam a atenção da professora. Esta interrompe o seu trabalho com a Lúcia e a Mafalda para lhes dar uma resposta, dizendo-lhes para pularem essa questão e continuarem a resolver a ficha. Explica, então, aos alunos ouvintes que “elas” precisam de mais ajuda, que saem daí a pouco tempo da aula e daí a necessidade de lhes dar mais atenção. Os alunos sossegam então e começam a trabalhar sozinhos. A professora aproxima-se novamente das duas alunas surdas e recomeça a trabalhar com elas (Observação – 22/11/00).

Tal como se pode observar pelo exemplo, esta forma de funcionar é do conhecimento de todos os alunos. As alunas surdas são as primeiras a ser atendidas, já que estão pouco tempo na sala de aula. E, de facto, esta norma explícita foi, de uma maneira geral, sempre observada. Com efeito, sempre que as alunas surdas solicitaram o apoio da professora, esta, imediatamente, se lhes dirigiu.

Responsabilização pela experiência académica e emocional das alunas. Esta forma de trabalhar, bastante exigente em termos do tempo que necessita dedicar na criação de actividades adaptadas às alunas surdas e em termos da gestão da sala de aula, revela o sentimento de responsabilidade que esta professora tem pela educação das alunas surdas. Estas são, de facto, também alunas suas e não apenas “visitantes” (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002). De facto, no exemplo seguinte, é de salientar o tempo, a paciência, o envolvimento da professora pelas actividades das alunas surdas e a compreensão que tem acerca das dificuldades das alunas, fundamentalmente, do foro linguístico.

A professora começou a passar os exercícios para a Lúcia. (...) Volta-se novamente para a Lúcia e explica-lhe o exercício “Desenha uma dezena de passarinhos”. Aponta para a palavra passarinhos e faz o gesto, correcto, de pássaros PÁSSAROS. Depois Lúcia começa a fazer algo no seu caderno e a professora diz que não. Manda-a apagar e pede um corrector emprestado aos alunos. Apaga qualquer coisa. Depois folheia o seu caderno e mostra-lhe um exercício semelhante que já tinha feito há umas aulas atrás. Depois aponta para a palavra dezena e faz um ar interrogativo para Lúcia. Esta diz que não sabe, emitindo sons e fazendo gestos. A professora folheia novamente o caderno, abre-o na lição respectiva e diz, por sinais, para a Lúcia procurar. Volta novamente à folha daquele dia, aponta para a palavra dezena e pergunta o que é. Lúcia faz 10 com os dedos. A Lúcia diz que sim e começa a resolver o exercício sozinha. (...) A professora entretanto aproxima-se e ajuda a Lúcia a fazer o segundo exercício: “Desenha meia dezena de flores”. Aponta para a palavra flores e faz um ar interrogativo. Lúcia faz o gesto de flor FLOR. Depois aponta para a palavra meia dezena e Lúcia começa a procurar no seu caderno e pouco depois faz cinco com a mão. A professora faz o gesto de muito bem MUITO BEM. (...) Lúcia volta para o lugar e a professora vai atendê-la. “Desenha uma dúzia de borboletas”. A

professora aponta para a palavra borboletas e a Lúcia encolhe os ombros. A professora chama a Mafalda e aponta para a palavra borboleta e a Mafalda faz o gesto de bicicleta BICICLETA. A professora diz não e faz o gesto de borboleta BORBOLETA; ambas repetem o gesto. A professora aponta para uma dúzia e Lúcia vai à procura e faz com a mão 12. A professora diz que sim e volta-se para a Mafalda e começa a fazer com ela o primeiro exercício. Faz o gesto de pássaro PÁSSARO e depois escreve 10 e a aluna começa a desenhar 10 passarinhos. (...) Pouco depois, Lúcia entra, senta-se e começa a fazer o quarto exercício: “desenha meia dúzia de árvores”. Fá-lo sem chamar a professora e fá-lo correctamente (Observação – 16/05/01).

Em face de crianças surdas, com constrangimentos linguísticos marcados, é frequente os professores assumirem o papel de transmissor de conhecimentos, pois permite-lhes, mais facilmente, cobrir todos os conteúdos curriculares previstos e torna mais fácil a gestão da sala de aula (Mayer, Akamastu, & Stewart, 2002; Woolsey, Harrison, & Gardner III, 2004). O que acontece é que os alunos não se envolvem com as suas aprendizagens, assumindo um papel passivo e fazendo actividades de uma forma mecânica, sem compreensão (Mayer et al., 2002; Woolsey et al., 2004). Muito pelo contrário, este exemplo revela-nos uma professora que adopta o papel de facilitador e de co-construtor de conhecimento, com efeitos muito positivos em termos da aprendizagem da Lúcia. Assim, há uma preocupação, por um lado, em ajudar as alunas a interpretar o meio e a atribuir-lhe um significado (neste caso, os conceitos de dezena e dúzia) (Mayer et al., 2002). Ao fazer isto a professora está a facilitar a apropriação de novo conhecimento pela aluna e, para além disso, pelo tipo de estratégia que utilizou (fazê-la consultar apontamentos antigos) a facilitar a apropriação de uma nova competência – consultar informação, mobilizando-a noutras situações (DEB, 2001).

Forma de comunicação utilizada na interacção com os alunos surdos. Por outro lado, parece haver da parte da professora uma compreensão acerca das dificuldades, fundamentalmente linguística, das alunas. É, assim que, tal como se pode observar na transcrição anterior, a professora procura que as alunas compreendam o que estão a fazer, recorrendo a todos os meios que lhe permita ultrapassar as barreiras comunicacionais e proporcionar-lhes experiências significativas.

De uma maneira geral, a professora recorre, na sua interacção com as alunas surdas, à comunicação total, utilizando mímica, desenho e inclusive imagens para explicar certas palavras e ultrapassar barreiras comunicacionais. Noutras (raras) ocasiões, a professora recorreu, ainda, ao gesto normalizado, sobretudo num contexto de cumprimentar (BOM DIA) ou de incentivar ao trabalho (TRABALHAR). É ainda de referir que a professora compreende algumas interpelações das meninas, mesmo quando estas recorrem, exclusivamente, ao gesto normalizado.

Esta forma de comunicar com as alunas surdas, aceitando, reconhecendo e valorizando o seu código linguístico e forma de comunicação foi, também, essencial para criar nas alunas um sentimento de bem-estar. Para além disso, ao aceitar o seu código linguístico e formas de comunicação, a professora está a legitimá-los aos olhos dos alunos ouvintes, que os passam também a aceitar com naturalidade (César, 2003), tal como se pode observar no exemplo a seguir.

Entretanto, a professora, que acabou de passar o texto, aproxima-se da Lúcia e do Rodrigo e diz-lhes para passarem o texto. O Rodrigo, que não tem caneta, pede uma a Lúcia. Os dois experimentam canetas e a Lúcia dá-lhe, por fim, uma esferográfica vermelha. Carla (uma aluna ouvinte) faz o gesto de vermelho VERMELHO e diz que não. Lúcia olha para ela e encolhe os ombros (Observação – 14/05/01).

Com efeito, os alunos surdos e ouvintes recorrem ao gesto, à mímica e ao desenho para comunicarem uns com os outros e, para além disso, há a referir que um ou outro aluno ouvinte conhece alguns (poucos) gestos, que utiliza com naturalidade.

Ambiente sócio-emocional na sala de aula

Natureza e qualidade das interacções entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes). A professora é bastante calma, tolerante e afectuosa. Como resultado, os alunos sentem-se à vontade, iniciando frequentemente, no início da aula, o diálogo com a professora sobre assuntos não académicos. Esta ouve-os com calma e, depois, inicia a aula. Também as alunas surdas se sentem à vontade e estabeleceram com a professora

uma relação de proximidade, sobretudo Mafalda que interage muito com a professora, frequentemente a propósito de assuntos não académicos.

Natureza e qualidade das interacções entre pares (surdos e ouvintes). As interacções entre colegas (ouvintes) são muito frequentes o que, por vezes, origina um ambiente caracterizado por algum barulho e confusão. A professora repõe, no entanto, facilmente a disciplina. Pelo contrário, as interacções entre alunos surdos e ouvintes são pouco frequentes e são, fundamentalmente, da iniciativa da Lúcia. (A Mafalda desenvolve os seus contactos preferencialmente com a professora). Com efeito, apesar da aula estar disposta em U, e de as alunas surdas estarem numa das extremidades (facilitando-lhes o contacto com os colegas ouvintes), o facto de realizarem actividades distintas dos colegas ouvintes não facilita os contactos com eles. Note-se, no entanto, que os ouvintes procuram acomodar-se, tal como já foi referido, às características comunicacionais das suas colegas surdas, procurando ultrapassar as barreiras comunicacionais. Note-se, para além disso, que as interacções que se estabelecem entre uns e outros envolvem, de uma maneira geral, afectos positivos. Algumas interacções, mais tensas, originaram-se em problemas de compreensão ou em interpretações erróneas acerca das intenções da Lúcia.

Envolvimento pela experiência emocional dos alunos surdo. Embora não desenvolva estratégias específicas para que as alunas surdas se sintam bem na turma e desenvolvam um sentimento de pertença, a professora presta-lhes toda a atenção e apoios devidos, mostrando sempre grande respeito pelas suas características e diferenças, tal como se pode observar na seguinte transcrição

Entretanto, a professora começou a escrever no lado direito do quadro um pequeno texto, relativo à Mafalda e ao seu braço partido. (A Mafalda faltou alguns dias às aulas, porque partiu a clavícula e teve que ficar imobilizada; o texto é sobre esse incidente). Um aluno ouvinte lê o texto e diz que é só para os mudos (sic). A professora volta-se para trás e pergunta quem são os mudos? (sic). O aluno corrige e pergunta à professora se o texto é só para a Lúcia e para a Mafalda. Alguns dos alunos ouvintes respondem, dizendo que o texto tem que ser para a Lúcia e para a Mafalda, pois é muito simples (Observação – 24/01/01).

Assim, na única vez que os alunos se referiram às colegas surdas com uma linguagem categorial, esta não foi tolerada pela professora, que pediu ao aluno para emendar a sua forma de se dirigir às colegas.

É de salientar o papel fulcral que o professor do ensino regular pode ter no aparecimento de certas atitudes e expectativas por parte dos alunos, uns em relação aos outros, e o papel fulcral que Alda desempenhou a este nível. Tal como referem Capa e Rego (1999), “(...) os professores constituem-se como referência para as relações que se irão desenvolver na sala de aula, de aceitação da diferença e da construção de uma relação de interajuda” (p. 35). Alda, com a sua atitude e forma de se relacionar com todos os seus alunos, constituiu uma peça central na criação de um ambiente no qual todos se sentem bem e respeitados, bem como no desenvolvimento de experiências sociais e emocionais muito positivas nas suas alunas surdas, aliás como em todos os seus alunos.

Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos

Experiência sócio-emocional. Muito embora sejam pouco frequentes as interacções com os colegas ouvintes, dados os constrangimentos na forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, tal como já foi referido, estas envolvem afectos positivos de parte a parte.

Entrámos e a auxiliar de acção educativa foi chamar alguns alunos que estavam ainda a brincar no pátio. Estávamos nós a entrar na sala de aula, quando deparei com a Lúcia, no átrio. (...) A Lúcia estava a brincar com as outras crianças e, como elas, gritava, pulava e empurrava os colegas. Entrou na aula, com os outros colegas, atrás de mim e da professora. Pousou as suas coisas no seu lugar, dirigiu-se à janela e começou a subir os estores. A professora indicou-me uma cadeira vaga para eu me sentar, acrescentando que raramente se senta. Após pousar as suas coisas, a professora dirigiu-se à janela e começou também a subir os estores. A Lúcia veio, pouco depois, sentar-se na sua cadeira, mesmo a minha frente (Observação – 21/11/00).

Tal como se pode observar na transcrição anterior, as alunas (sobretudo a Lúcia) parecem sentir-se à-vontade na turma, circulando livremente na sala de aula como se o espaço também fosse delas, e solicitando a professora a par e passo com os seus colegas ouvintes. Constituem, no entanto, elementos periféricos, que realizam actividades diferentes (bastante mais fáceis), que permanecem pouco tempo na sala de aula, que apresentam características específicas, mas que são respeitadas e aceites por todos.

Antia e os seus colaboradores (2002) referem que, para ocorrer uma maior inclusão, é necessário que os alunos venham a desenvolver sentimentos de pertença e relacionamentos significativos com todos os outros elementos da sala de aula/ escola, desempenhando o professor do ensino regular um papel importante a este nível. As expectativas que os professores mantêm em relação aos seus alunos surdos, bem como o sentimento de responsabilização pelas suas experiências, são fulcrais (Antia et al., 2002; Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 1996) e encontram-se bem presentes em Alda. Esse sentimento de responsabilização, que se reflecte, tal como já foi referido, no desenvolvimento de práticas ajustadas às alunas e em procurar ultrapassar as barreiras comunicacionais, foram, igualmente, importantes na experiência académica das alunas dentro da sala de aula.

Desempenho académico e tipo de aprendizagem. A língua portuguesa representa, para estas alunas, uma grande limitação, tal como a própria professora refere. Com efeito, aquelas apropriaram pouco vocabulário. Assim, a professora elabora textos muito simples, recorrendo a uma linguagem também bastante simples, relacionada com aspectos concretos, do aqui e agora, bem como com as suas vivências. Estas fazem uma leitura em voz alta, com a professora, apontando para os diferentes objectos. Sempre que pode, a professora explica palavras novas, recorrendo ao gesto, à mímica e ao desenho. Ainda assim, há palavras que a professora não consegue explicar e as meninas chegam a ler parágrafos inteiros sem apontarem para qualquer objecto, emitindo apenas sons ininteligíveis. Estarão a compreender aquilo que estão a ler? A resposta a algumas perguntas de interpretação, no caso da Lúcia, parecem indicar que esta aprendeu o mecanismo de pergunta - resposta e que sabe procurar a resposta no texto, ou seja, ela parece responder às perguntas sem compreender o significado global do texto (ou mesmo das perguntas).

A Lúcia levanta-se e vai ao quadro, chamando a atenção da professora. Então, aponta para a primeira pergunta e, depois, aponta para uma frase no quadro, indicando a resposta. A professora diz que está bem e acena afirmativamente com a cabeça. (...) A Lúcia, entretanto, fez a segunda pergunta. A professora aproximou-se, viu que estava bem e disse-lhe utilizando o sinal OK e comenta comigo que ela já consegue responder às perguntas sozinha. (...) Entretanto, a Lúcia chegou à última questão, que consiste em desenhar os animais do parque e chama a professora. Lúcia vai, então, ao quadro e, por mímica, aponta para o quadro dizendo que não encontra a resposta para a última pergunta (Observação – 14/05/01).

Os problemas de interpretação não são tão relevantes nas actividades de matemática ou, então, são mais facilmente ultrapassáveis. Assim, as alunas, sobretudo a Lúcia, desempenham com sucesso as actividades propostas, parecendo assentar os seus desempenhos em aprendizagens significativas.

Glória

Tal como já foi referido, esta professora tem uma ampla experiência profissional na escola do Canto e tem, também, alguma experiência com alunos surdos. Foi professora de Rodolfo nos dois anos do trabalho empírico (correspondentes ao 1º e 2º ano do 1º ciclo básico). Contudo, é de referir que o aluno foi retirado de uma forma permanente da sua sala de aula no final do 1º período, do segundo ano do trabalho empírico.

Atitudes, crenças e expectativas

Crenças e expectativas em relação ao aluno surdo. A professora tem uma série de expectativas negativas em relação ao seu aluno surdo (Rodolfo), tal como tem em relação a muitos outros alunos. Muitas das expectativas que tem em relação a alguns dos seus alunos assentam no conhecimento estereotipado que tem acerca dos grupos sociais a que algumas destas crianças pertencem. Em relação ao Rodolfo, considera-o

um aluno que se encontra bastante atrasado em relação à maior parte dos colegas, pois não sabe ainda escrever o nome, desconhece as letras e desenha a nível, apenas, da garatuja. Na sua opinião, este atraso é típico de crianças com dificuldades de aprendizagem. Para além disso, refere possuir um conjunto de informações negativas acerca do aluno: de que este não gosta de participar nas actividades, que não gosta de fazer o que lhe mandam e que não é uma criança interessada, talvez pelo facto de não conseguir comunicar. No início do segundo ano, mantinha as baixas expectativas em relação ao aluno, referindo a sua dificuldade em aprender e em se concentrar.

Estas expectativas, que mantém em relação ao Rodolfo, não estão, no entanto, enraizadas numa visão negativa e estereotipada dos alunos surdos. Com efeito, a professora acha que os alunos surdos têm, em geral, boas potencialidades, que poderiam, no entanto, ser concretizadas numa escola especial para surdos, onde pudessem compreender e comunicar com os professores.

(...) Pois eu acho que estas crianças teriam grandes potencialidade se... fossem ensinadas através de escolas para elas, compreenderem aquilo que se está a passar... Porque só assim elas se compreendem... A compreenderem o que fazem. Porque há um meio de comunicação... Há uma comunicação e quando há comunicação é que a gente aprende (...) (Entrevista – 10/10/00).

Crenças e expectativas em relação à inclusão/ integração⁹ de alunos surdos no ensino regular. Assim, a professora é contra a inclusão. Na sua opinião, uma escola inclusiva caracteriza-se pela heterogeneidade de alunos e pela inter-ajuda, em que as crianças formam grupos e uns ensinam os outros. Não concorda, no entanto, com esta “filosofia”, pois na realidade as coisas não funcionam assim:

Um sabe escrever, o outro sabe desenhar, o outro tem as ideias... só que isso não funciona, porque o que sabe desenhar, desenha sempre, o que sabe escrever, escreve sempre... E até que ponto isso vai ajudar... o que sabe escrever vai ajudar o outro que não sabe escrever... ou o que sabe desenhar ensina outro a desenhar...?” (Entrevista – 10/10/00).

⁹ Embora conheça o termo e conceito de inclusão, a Glória utiliza, no seu discurso, o termo integração.

Acrescenta, ainda, que é, extremamente, cansativo para o professor, pois este tem que arranjar estratégias de motivação adequadas aos vários alunos e dar resposta a todos os problemas (desmotivação, imaturidade, diferenças sociais e culturais).

Esta atitude contra a inclusão, oriunda de uma série de problemas que a Glória visiona à sua implementação, pode ser, mais uma vez, o resultado da falta de conhecimentos e competências para desenvolver (ou sequer pensar) novas práticas (Avramidis & Norwich, 2002; Becker et al. 2000; Marchesi, 2001; Vlachou & Barton, 1994), como também da ausência de recursos humanos adequados que lhe permitam fazer face a algumas das dificuldades enunciadas (Ainscow, 1999; Becker et al., 2000; Brito, 2002; Thousand & Villa, 1995, 1999).

No caso específico dos alunos surdos, a professora refere quatro argumentos para sustentar a sua posição contra a inclusão de alunos surdos no ensino regular. São os seguintes:

- O problema da comunicação torna difícil a aprendizagem: como o aluno não compreende o que é dito também não aprende e como a professora não tem uma formação em “gestualismo” (Entrevista – 10/10/00) não consegue ensiná-lo (fundamentalmente, língua portuguesa);
- As barreiras comunicacionais tornam a integração social difícil. Os colegas não conseguem comunicar com o Rodolfo. Alguns fazem gestos, mas isso afasta o Rodolfo. O próprio aluno sente-se isolado ao ver os colegas a brincar e ele não conseguir participar nessas brincadeiras;
- A não participação nas actividades (devido às barreiras comunicacionais) aliada a um horário sobrecarregado que lhe provoca um grande cansaço (o aluno passa o dia inteiro na escola), tornam-no um elemento perturbador da sala de aula;
- Por tudo o que foi dito atrás, o aluno não ganha nada em frequentar o ensino regular. Por outro lado, frequentando uma escola especial para surdos, o aluno poderia aprender o “gestualismo”, língua fundamental para contactar com os outros e fazer aprendizagens escolares.

A professora parece ter um conjunto de ideias bastante actuais sobre a educação de alunos surdos, nomeadamente a importância do desenvolvimento da língua gestual enquanto veículo das aprendizagens escolares, fazendo assentar os seus argumentos contra a inclusão do Rodolfo nesses mesmos conhecimentos. De facto, estes constituem alguns dos argumentos enumerado por muitos contra a inclusão de alunos surdos

(Baldwin, 1994; East, 1994; Fields, 1994; Garrestson, 2001; Innes, 1994; McCartney, 1994; NAD, 1994, 2002; Polowe-Aldersley, 1994; Stinson & Lang, 1994). Assim, a professora defende, quanto muito, uma integração parcial – em que o aluno estaria por breves momentos no ensino regular, onde poderia contactar com os alunos ouvintes, brincar e aprender matemática, expressão físico-motora e artes, tais como desenho.

Se... houvesse um plano entre a professora do ensino regular e a professora dele... a professora especializada, a professora especializada como... portanto, como domina o gestualismo com ele... podia dar-lhe a língua portuguesa de manhã, quando ele está lá... Aprendia o gestualismo e aprendia... além do gestualismo, o que era a outra coisa? A terapia de fala... e saber ler pelos lábios... Ah desse a língua. Que ficasse a professora do regular com as expressões e com a matemática... E então a professora do regular já sabia. Fazia o primeiro período do tempo com a matemática e com algumas expressões... porque aí podia... E o miúdo saía às três e um quarto, hora do intervalo. Depois do intervalo a professora ia dar a língua aos outros (Entrevista – 10/10/00).

Mas, tal como ressalta a Glória, na transcrição anterior, a integração, mesmo parcial, exige um modelo de colaboração entre o professor do ensino regular e os diferentes elementos da Unidade e a possibilidade de se desenvolverem e implementarem planos conjuntos. Com efeito, queixa-se, ao longo do ano lectivo, da ausência da colega especializada em surdez. Apesar disso, foram observadas duas aulas nas quais Laura foi dar apoio directo ao Rodolfo. As relações que se desenvolveram entre ambas envolvem, no entanto, alguma tensão: a Laura critica abertamente o tipo de estratégia de gestão da aula e o clima indisciplinado e desorganizado que lá se vive, Glória comenta com a investigadora que a Laura só apareceu nas suas aulas pelo facto de ela, investigadora, estar presente.

Na primeira aula em que Laura apareceu, ambas expuseram, uma à outra, aquilo que estavam a trabalhar com o aluno, mas, tal como em Alda, Laura não procurou partilhar os seus saberes, aconselhar ou sequer apoiar a professora. É como se esperasse que todos os professores do ensino regular aguardassem de braços abertos os novos alunos surdos, ou que soubessem tudo acerca de surdez e de acomodações pedagógicas que são necessárias fazer para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos surdos (Lynas, 2002). A única directiva que deu – de extrema importância, dado o clima

particularmente desorganizado e barulhento que se vive na sala de aula, tal como se verá adiante - foi relativo ao lugar do Rodolfo, na primeira fila. Mas, uma das funções dos professores dos surdos deverá não só sensibilizar para as questões da surdez, como também mobilizar os professores para este processo, apoiá-los e orientá-los (Despacho-Conjunto nº. 7520/98 de 6 de Maio; Lynas, 2002; Powers, 1999). Contudo, pelo contrário, no segundo ano do trabalho empírico, Laura, face a um ambiente de sala de aula que considerou não permitir dar uma resposta educativa adequada ao Rodolfo, decidiu retirar o aluno a sala de aula do ensino regular, resolvendo o problema e a necessidade da colaboração, sensibilização e mobilização dos professores do ensino regular para as questões da educação de surdos.

Crenças e expectativas em relação às suas práticas lectivas. A professora pratica “um ensino individualizado” (Entrevista – 10/10/00), i.e., delineia a mesma actividade para todos os seus alunos, mas trabalha com cada um deles individualmente. Na sua opinião, é a única forma de fazer frente a uma turma tão heterogénea. Mas refere que é algo muito trabalhoso: “Exige um plano para cada um. Exige muito trabalho de retaguarda e nem sempre a gente chega à aula, pensa que aquilo vai correr tudo bem o que vai fazer e eles não ligam à matéria” (...) (Entrevista – 10/10/00).

Estas crenças e vivências são, com certeza, reforçadas pela sua realidade quotidiana, pautada pela ausência de recursos humanos com base nos quais se possa apoiar, tal como já foi referido. Segundo Brito (2002), no desenvolvimento de uma educação inclusiva “devem ser utilizados todos os recursos disponíveis, particularmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos no seio da comunidade local” (p. 162). Com efeito, o Rodolfo (bem como, muitos outros alunos) poderia ter beneficiado da presença, mais continuada, da professora especializada ou mesmo da presença da Joana (a auxiliar de acção educativa da Unidade). Estas, com efeito, poderiam ter desempenhado um papel extremamente importante com o Rodolfo, por exemplo, mantendo-o concentrado no seu trabalho e explicando certas palavras ou conceitos (tal como o fez Laura nas duas aulas observadas), o que teria permitido ao aluno fazer leituras assentes na compreensão (Loureço, 2005), facilitando as suas aprendizagens académicas.

Expectativas em relação à formação. A professora diz que não tem formação em gestualismo, considerando o gestualismo como um aspecto central no ensino-

aprendizagem dos alunos surdos. E, assim sendo, a professora acha fundamental que alguns professores do 1º ciclo sejam formados em gestualismo para que possam ensinar estas crianças.

Práticas desenvolvidas

Tipo de ensino. No primeiro ano do estudo, a professora pratica um ensino à base de fichas. Assim, propõe uma mesma actividade inicial para todos os alunos, que cada um realiza ao seu ritmo. À medida que vão terminando essa actividade, a professora vai distribuindo fichas para os alunos completarem nos seus lugares, individualmente. Assim, há alunos bastante mais adiantados do que outros e, logo, a trabalhar em fichas distintas. No segundo ano do estudo, a professora delineou, nas duas aulas observadas, actividades distintas para o Rodolfo, actividades essas de matemática.

Tipo de actividades desenvolvidas. As actividades consistem, de uma maneira geral, na leitura e cópia de textos e na resolução de fichas de língua portuguesa e de matemática. Foram, ainda, observadas duas situações de exposição de matéria e a realização de um jogo (de matemática). O Rodolfo realizou essencialmente actividades de língua portuguesa (8), tendo sido observadas quatro actividades de matemática, que este realizou após a cópia do texto.

As aulas iniciam-se com a professora a escrever no quadro a data e depois um pequeno texto (3/ 4 linhas) que os alunos copiam para os seus cadernos. Nalgumas ocasiões, a professora lê o texto em voz alta. Quando terminam, os alunos levantam-se, aproximam-se da professora, que está sentada na sua secretária, mostrando-lhe a cópia. Segue-se a leitura individual da cópia, ao pé da professora, e alguma outra actividade que esta lhes manda fazer. Geralmente, distribui-lhes uma ficha que pode ser de língua portuguesa ou de matemática, que os alunos resolvem individualmente nos seus lugares. As fichas têm desenhos para os alunos pintarem quando terminam de preencher a ficha.

No segundo ano (1º período), a professora passou a propor actividades distintas para o Rodolfo - actividades de matemática, tendo sido assim combinado com a professora da Unidade, a qual ensina língua portuguesa. A aula inicia-se, agora, com o plano de actividades que os alunos têm que copiar do quadro. Contudo, tendo o Rodolfo

actividades distintas, ele não é suposto copiar o plano de actividades, mas iniciar logo a actividade que lhe foi acometida.

A professora parece desenvolver uma série de práticas “bem intencionadas” (Roldão, 2003, p. 159), às quais denominou de ensino individualizado, com o objectivo de responder a uma turma composta por alunos muito diversos, tal como explica na entrevista. Contudo, estas práticas revelam-se pouco responsivas à diversidade de alunos e às suas necessidades, tal como se verá mais adiante. Com efeito, o clima que se criou na sala de aula não permite implementar essas práticas de uma forma eficiente.

Gestão da sala de aula. A sua estratégia de gestão da sala de aula consiste em procurar manter os alunos sempre ocupados, distribuindo-lhes constantemente trabalho. Assim, tal como já foi referido, a professora dá uma mesma actividade para todos os alunos e cada um tem que completar, individualmente, no seu lugar e ao seu ritmo. Porém, a estratégia não funciona, sendo a aula caracterizada pela enorme confusão e barulho.

É impossível descrever o ambiente nesta sala de aula – são milhares de interacções simultâneas, não há regras nem ordem. Os miúdos constantemente se levantam e vêm ter comigo ou com os colegas. As carteiras no fim da aula estão todas desalinhadas, o chão está sujo de papéis, aparas, bolachas, lápis, canetas... Uma das brincadeiras deles consiste em lançar canetas e borrachas uns aos outros, penso que para se aleijarem, ou então lançarem-nas simplesmente para a parede ou para o ar!! Os miúdos falam a gritar. É um ambiente altamente destruturado e, penso, que destruturador!!! (Notas de campo – 18/05/01).

Não parece ter havido da parte da Glória a preocupação em estabelecer uma série de regras, essenciais para todos os alunos, mas mais ainda para aqueles que estão a entrar na escola (Morgado, 2003), que é o caso destes alunos, no 1º ciclo do ensino básico. De facto, não parecem existir quaisquer normas ou regras explícitas, de comportamento, relacionamento interpessoal, organização da aprendizagem ou de manuseamento dos materiais escolares (Morgado, 2003). Nem tão pouco há lugares marcados, pelo que os alunos podem trocar de lugares várias vezes ao longo da aula, sendo isso bastante frequente. O Rodolfo é o único aluno que tem um lugar marcado, na primeira fila, por pedido da Laura, que fez referência à legislação.

Este tipo de gestão (e os seus resultados em termos de clima de sala de aula) mostra-se extremamente prejudicial para o Rodolfo, dadas as suas necessidades específicas. O ruído é um dos maiores problemas em desenvolver uma educação para alunos surdos no quadro da escola regular (Lynas, 2002). Segundo Lynas (2002), “a inclusão bem conseguida de um aluno que usa um aparelho audioprotético depende crucialmente do ambiente acústico da escola” (p. 154). O ruído é muito difícil controlar, mas, por outro lado, tem um impacto muito grande, quer a nível do bem-estar físico dos alunos surdos quer a nível da sua própria concentração. Com efeito, o aparelho audioprotético, ao contrário do ouvido humano, não consegue filtrar os sons, ou seja, todos os sons são captados e ampliados pelo aparelho – quer os sons importantes, tais como os sons da fala, como todos os ruídos e barulhos, tais como cadeiras a arrastar pelo chão, ventilador do retroprojector, para mencionar apenas alguns (Powers, 1999). Ora estes ruídos causam um grande mal estar físico aos alunos, muitos queixando-se que chegam ao final do dia com dores de cabeça muito grandes (Lynas, 1986) e, para além disso, tornam muito difícil ao alunos concentrarem-se já que tendem a dar atenção a todos os sons (Powers, 1999). Também aqui o professor especializado poderia desempenhar um papel importante: sensibilizando, quer professores quer alunos ouvintes para a questão do barulho e seu impacto nos alunos surdos e analisando as condições acústicas, bem como negociando modificações com os diferentes agentes educativos (Lynas, 2002), tal como de resto fez em relação ao lugar do Rodolfo.

Responsabilização pela experiência académica. Apesar da professora distribuir trabalho ao Rodolfo, bem como a qualquer outro aluno, o modo como esta organiza as actividades e gere a turma não permite aos alunos aprender. Para além do tipo de gestão e do modo como organiza o processo de ensino-aprendizagem, há a indicar algumas situações em que a professora não teve em consideração as necessidades académicas do Rodolfo, não lhe tendo dado uma resposta adequada:

- Algumas vezes, após o Rodolfo ter concluído os seus trabalhos e de os mostrar à professora, esta não lhe distribuiu mais trabalho e o aluno, sem nada que fazer, brincou com os seus colegas;
- Noutra ocasião, a professora expôs a matéria recorrendo ao discurso oral, sem ter a preocupação de situar o aluno;
- E ainda numa outra vez, a professora não corrigiu um exercício de matemática do Rodolfo e mandou-o mostrá-lo à investigadora.

No início da aula, a professora distribui trabalho aos alunos, aguarda que estes o terminem e que se aproximem dela, para então distribuir novas actividades. Esta forma de trabalhar assenta numa autonomia fictícia dos alunos. Estes são ainda muito novos, não conhecem regras de trabalho ou têm, sequer, hábitos de trabalho, que lhes permitam desempenhar as actividades que lhes são alocadas de uma forma independente e autónoma. Com certeza, estas são competências importantes a desenvolver (DEB, 2001), mas é preciso tempo e é preciso organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a favorecer o desenvolvimento dessas competências. Ora, a Glória assume um papel demasiado passivo na gestão da sua turma e a lição caracteriza-se pela confusão, desorganização e barulho - verdadeiras barreiras à aprendizagem e, mais ainda, no caso do Rodolfo, como já foi referido. O que acontece é que os alunos brincam na maior parte do tempo ou estão distraídos, trabalhando a um ritmo muito lento e, com certeza, muito abaixo das suas potencialidades, como é o caso do Rodolfo.

Apesar de mandar constantemente os alunos (e o Rodolfo) trabalharem, não parece haver uma preocupação subjacente com as suas aprendizagens ou sequer em mantê-los, de facto, envolvidos nas actividades, em avaliar a progressão dos alunos no seu trabalho, dar-lhes *feedback* ou corrigi-los. De facto, a Glória parece estar desligada do processo de ensino-aprendizagem, “como se a tarefa do professor consistisse ainda e sempre em transmitir saberes a alunos perfeitamente dispostos a assimilá-los, com excepção de alguns momentos de turbulência ou de fadiga” (Perrenoud, 2002, p. 21). Ora, “os alunos são o que são” (Perrenoud, 2002, p. 21), sendo que o professor tem a responsabilidade e a função de criar situações que promovam a aprendizagem de todos os alunos, adaptando as estratégias e actividades às suas características, interesses, ritmos, entre outros, avaliando o seu desempenho e alterando essas estratégias e actividades quando vê que estas não dão os resultados previstos ou desejados (Capa & Rego, 1999; Morgado, 2003).

Forma de comunicação. A professora recorre a qualquer forma de comunicação no seu contacto com o Rodolfo; muitas das vezes fala e, simultaneamente, faz mímica e recorre a gestos não normalizados. Os contactos têm objectivos muito específicos, sobretudo relacionados com a manutenção da disciplina e, como tal, não geram dificuldades de compreensão da parte do aluno. O aluno raramente tem a iniciativa de contactar a professora, sendo sobretudo para lhe pedir autorização para ir à casa de

banho. Nessas situações, o aluno faz o gesto de chichi CHICHI, que a professora conhece e compreende o que o aluno pretende pedir-lhe.

Ambiente sócio-emocional na sala de aula

Natureza e qualidade das interacções entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes). A professora interage com os alunos por motivos académicos, sobretudo, para a manutenção da disciplina. Como as situações de indisciplina são inúmeras, a professora zanga-se constantemente com os alunos. Isto aplica-se aos alunos ouvintes e ao Rodolfo.

Natureza e qualidade das interacções entre pares (surdos e ouvintes). O facto de não haver regras, nem tão pouco quanto aos lugares em que cada aluno se deve sentar (com excepção do Rodolfo), fomenta as interacções horizontais. Contudo, as interacções entre pares, sendo muito frequentes e intensas, são igualmente conflituosas e desordenadas, tal como se pode observar no exemplo em baixo.

Quando me sentei, observei o Rodolfo a brincar com um colega em cima da carteira e ouvi um outro aluno dizer: -“Não me sento ao pé do preto”, tendo esse aluno mudado de lugar. A professora entra e manda todos sentarem-se, dizendo que quem não acabar não vai à ginástica. Começa então a escrever um texto no quadro. (...) O ruído é agora bastante elevado e a professora zanga-se. Aproxima-se dos dois [Joaquim e Rodolfo] e zanga-se com estes também e, recorrendo à mímica, diz que se o Rodolfo não acabar não vai à ginástica. Os dois recomeçam então a trabalhar. (...) O Joaquim e o Rodolfo voltam-se para a frente. Pouco depois, Rodolfo abraça o Joaquim e começa a comunicar com ele. Olham para mim e eu mando-os trabalhar. O Joaquim faz um gesto qualquer ao Rodolfo e aponta para os seus livros, mas o Rodolfo continua a fingir que lhe bate. O Joaquim levanta-se e vem dizer-me que já sabe uma palavra dos “surdos-mudos”. Faz um sinal que diz ser rápido. Eu digo-lhe para ele se sentar ou a professora zanga-se. Joaquim repete o mesmo sinal para o Rodolfo. Este começa a fingir que lhe bate e Joaquim responde-lhe, sorrindo (Observação – 13/03/01).

Inicialmente, o Rodolfo assumia um papel mais periférico e passivo, pouco interagindo com os seus colegas ouvintes. Contudo, ao longo do ano, foi ganhando espaço e passou ele a iniciar muitas das interações com os colegas, tornando-se um elemento perturbador e suscitando mesmo, entre alguns colegas, algumas queixas. Apesar do ambiente conflituoso, o Rodolfo tem contactos próximos com alguns colegas, tal como se pode observar na transcrição em cima, e é um membro bem aceite e querido por muitos deles, os quais recorrem com grande naturalidade à mímica para comunicar com ele.

Responsabilização pela experiência emocional. A professora não desenvolve qualquer tipo de estratégia para envolver o Rodolfo, ou qualquer outro aluno na turma, ou para procurar criar entre eles um sentimento de grupo. Pelo contrário, nalgumas interações sobressaem, mesmo, atitudes negativas em relação a determinados grupos sociais e a determinados alunos, o que muito provavelmente contribui para o clima conflituoso e agressivo que se vive na sala de aula (Antia et al., 2002; Capa & Rego, 1999).

Linguagem utilizada/ tolerada para se referir aos alunos surdos. Com efeito, a professora facilmente utiliza uma linguagem categorial para se referir a diferentes alunos e tolera essa mesma linguagem entre os seus alunos, que a utilizam também frequentemente. Assim, as categorias estão sempre presentes nas interações entre pares (bem como nas interações com a professora) e os alunos muitas vezes referem-se ao Rodolfo como “o surdo-mudo”. Contudo, não parece haver um elemento depreciativo nessa linguagem ou uma imagem negativa do Rodolfo, já que alguns dos colegas que a utilizam também estabelecem uma relação próxima com o Rodolfo, como é o caso do Joaquim, bem como de alguns outros colegas.

Observou-se uma única situação, no início do ano lectivo, em que a professora não tolerou a utilização de uma linguagem categorial, pedindo a um colega que se referiu ao Rodolfo como “o surdo-mudo” para reformular a pergunta.

Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos

Desempenho académico e tipo de aprendizagem. A professora não concorda com a “integração” de alunos surdos no ensino regular, devido fundamentalmente a problemas de comunicação e às consequências que estes acarretam: impossibilidade dela ensinar o aluno, dificuldades de integração entre pares, distração e perturbação da aula. Quanto muito, a professora aceita a “integração parcial”, de acordo com o qual os alunos surdos estariam por breves momentos no ensino regular para contactar com os colegas ouvintes. Nessas alturas poderiam aprender educação física, matemática e desenho. Apesar desta sua posição, a maior parte das actividades observadas, no 1º ano, foram de língua portuguesa. Pelo contrário, no 2º ano do estudo, nas duas aulas observadas, a professora delineou actividades matemáticas para o Rodolfo.

No 1º ano, a professora pratica um “ensino individualizado” (Entrevista – 10/10/00). Assim, inicia, de uma maneira geral, a aula com a cópia de um texto do quadro. Depois de terminarem a cópia, os alunos devem dirigir-se à professora que a corrige, faz com os alunos um exercício de leitura e distribui mais trabalho. Cada aluno trabalha ao seu ritmo e em função das suas aprendizagens, já que a professora distribui fichas adequadas ao nível de conhecimentos de cada aluno. São, portanto, os alunos que gerem o seu próprio tempo e, logo, as actividades que irão realizar ao longo da aula (bem como as suas aprendizagens). O Rodolfo é um aluno que se distrai facilmente e que trabalha muito vagarosamente, pelo que é um dos alunos que mais demora a copiar o texto do quadro, sendo frequente não terminar esta actividade. Muitas vezes, a professora dá-lhe uma ficha mesmo antes deste aluno terminar (é geralmente uma ficha de matemática).

O Rodolfo, no início do ano, já sabia o abecedário e conhecia as letras e, como os seus colegas, estava a aprender a ler e a escrever. Assim, como eles, participa nas actividades distribuídas pela professora. Contudo, o ambiente vivido na sala de aula não apela à concentração e ao trabalho; o Rodolfo facilmente se distrai com a confusão e desorganização (de resto, como muitos dos seus colegas). A estratégia de gestão da aula não ajuda o Rodolfo, que acaba por demorar muito tempo a fazer a cópia (e frequentemente não termina esta actividade). Assim, Rodolfo trabalha muito pouco ao longo da aula: geralmente, duas horas e meia para fazer uma cópia de três linhas (que

muitas vezes não termina) e uma ficha de matemática (e muitas vezes não chega a fazê-la) e para pintar um desenho.

A professora constantemente o manda trabalhar, mas isto não é o suficiente para o aluno se concentrar e trabalhar. É assim que, no início do segundo ano do estudo, o aluno ainda se encontrava a aprender a desenhar e a conhecer o número cinco. Isto apesar do Rodolfo saber realizar as operações da adição e subtração, tal como se pode observar no exemplo seguinte.

A ficha tinha quatro quadrados, cada um deles contendo uma imagem (casa, árvores, etc.). Para cada um dos quadrados era pedido para fazer uma casa, duas árvores, etc. O Rodolfo contou com as imagens que já lá estavam. Por exemplo, no 1º quadrado que consistia em fazer uma casa, ele limitou-se a pintar a que já lá estava. No 2º quadrado, que consistia em fazer duas árvores, ele limitou-se a fazer uma árvore, pintando essa e a que já lá estava, o que perfazia um total de duas árvores. A professora aproxima-se novamente do Rodolfo e diz muito bem e afasta-se para ver os trabalhos de outros colegas (Observação – 10/10/01).

Apesar de conhecer algumas operações aritméticas, o Rodolfo não conhece a representação gráfica de alguns números, que acabam por não lhe ser ensinados, dado o seu ritmo (extremamente) lento de trabalho. A acrescentar a este aspecto, há a referir que, no primeiro ano do trabalho empírico, os diferentes elementos da Unidade se encontravam, fundamentalmente, centradas na língua portuguesa, negligenciando a matemática. Isto levanta-nos algumas questões acerca das opções curriculares feitas na Unidade que, por ventura, estarão demasiado focadas na apropriação da língua e aspectos comunicacionais, em detrimento de outras experiências curriculares que podem também ser extremamente enriquecedoras, e inclusive facilitarem o próprio desenvolvimento linguístico, tal como o defendem alguns autores (Corker, 1994; Marschark, 1993; Stevens, 1980).

Por outro lado, ainda que o seu conhecimento do português escrito seja, no início do ano, semelhante ao dos seus colegas, o seu conhecimento da língua portuguesa (oral) não o é, tal como é usual com as crianças surdas (Lourenço, 2005; Powers, 1999; Sim-Sim, 2005b). Assim, os textos que o aluno tem que copiar acabam por não ter qualquer sentido para o Rodolfo, que faz uma cópia mecânica de algumas letras e palavras. Com efeito, a professora algumas vezes lê o texto em voz alta, que os seus colegas ouvintes

percebem. Outras vezes, são os alunos que o lêem individualmente com a professora, compreendendo o conteúdo daquilo que estiveram a copiar. Isto raramente acontece com o Rodolfo. Era essencial que a professora (ou qualquer outro agente educativo que trabalhasse em articulação com ela) procurasse criar situações agradáveis em torno dos textos, que activassem os conhecimentos do Rodolfo acerca do mundo que o rodeia, procurando relacioná-los com o texto, e, para além disso, explicar as palavras-chave, para fomentar a sua compreensão do material escrito (Lewis, 1998; Lourenço, 2005; Powers, 1999). Para além disso, tendo em conta que este é o seu primeiro ano na escola e assumindo que o aluno teve pouco contacto com o material escrito, é necessário que a professora (ou outro qualquer agente educativo) crie oportunidades para que o Rodolfo (e com certeza, também, todas as outras crianças) viva experiências significativas de leitura, em ambientes intimistas e agradáveis, por ventura, nesta idade, em torno da leitura de um conto (Capa & Rego, 1999; Lewis, 1998). É que é essencial que o aluno passe a encarar a linguagem escrita como um meio de comunicação e a aproprie num contexto cheio de significado e propósito (Capa & Rego, 1999; Lewis, 1998; Sim-Sim, 1999; Swanwick, 1998).

Experiência sócio-emocional. Apesar da professora não procurar criar condições que facilitem o desenvolvimento de um sentimento de pertença à turma e apesar do ambiente conflituoso e desorganizado que se vive na sala de aula, o Rodolfo conseguiu desenvolver relações de proximidade com alguns colegas. Para além disso, no final do ano, parece sentir-se perfeitamente à-vontade com estes, circulando facilmente na turma e contactando com os seus colegas. No início do ano lectivo, este encontrava-se mais isolado e raramente saía do seu lugar – e apenas para vir ter com a investigadora, com quem passava longos períodos de tempo. Contudo, ao longo do ano, esta tendência foi-se atenuando. Cada vez menos o Rodolfo estava ao pé da investigadora (apesar de continuar a olhá-la e a comunicar com ela constantemente), passando grande parte da aula ao pé dos seus colegas, com quem interagia e brincava.

Também no intervalo, foi observado inúmeras vezes a brincar com um dos colegas da sala de aula do ensino regular e, com efeito, era mais frequente vê-lo a brincar, no primeiro ano do estudo, com esse colega do que com os seus colegas surdos. Este exemplo é bastante consistente com alguns estudos que parecem sugerir que as amizades e atitudes mais positivas em relação a alunos surdos, na escola regular, surgem entre os alunos mais novos (Cambra, 2002; Lynas, 1986). É que, não só os

alunos mais novos não se sentem tão constrangidos a lidar com a diferença, como também a fala não desempenha um papel assim tão importante na interação, fazendo-se a comunicação de forma mais fácil. Daí também ser essencial favorecer a este nível os contactos entre surdos e ouvintes pois, mais tarde, quando forem mais velhos, já terão aprendido mais sobre a experiência do que é ser surdo (ou ouvinte) e a lidar uns com os outros.

Carlota

A Carlota revela uma ampla experiência profissional, tendo, no entanto, contactado, tal como já foi referido, com um aluno com uma surdez ligeira, pela primeira vez, no ano anterior ao do trabalho empírico. No primeiro ano do trabalho empírico, Carlota foi professora do Diogo (4º ano) e no segundo ano do trabalho empírico de Lúcia, Ana e Mafalda (4º ano).

Atitudes, crenças e expectativas

Crenças e expectativas em relação à inclusão/ integração¹⁰ de alunos surdos no ensino regular. Carlota parece ter uma ideia de inclusão. “A escola inclusiva é isto!” (Entrevista – 28/11/00), diz ela, referindo-se à diversidade de alunos numa mesma turma e à adequação da resposta educativa a todos eles. Como a Glória, também Carlota está ciente das dificuldades em criar e sustentar escolas inclusivas. Na sua opinião, para que as escolas possam acolher todas as crianças, é necessário, nomeadamente, constituir turmas mais reduzidas e publicar manuais escolares adaptados às necessidades dos alunos. A escola do Canto, não está, no entanto, preparada, na sua opinião, para receber alunos tão diversos (e dá o exemplo, de alunos em condição de deficiência motora, para os quais é preciso arranjar, nomeadamente, rampas que permitam a sua deslocação).

Mas, ao contrário da Glória, a Carlota é a favor da inclusão. Assim, na sua opinião, todos os alunos devem aprender numa escola regular, pois verão as suas vivências mais enriquecidas, sentir-se-ão iguais aos outros e aprenderão a viver com as

¹⁰ A professora conhece o termo inclusão. Mas, apesar de conhecê-lo, na entrevista, utiliza sempre o termo de integração.

peças “normais” (Entrevista – 28/11/00). A “educação especial” (Entrevista – 28/11/00) pode apresentar algumas vantagens, tais como melhores recursos técnicos mas, por outro lado, também proporciona uma experiência social mais empobrecida aos seus alunos.

Esta atitude em relação a alunos em condição de deficiência ou outros que coloquem maiores desafios à sua educação parece ser determinante no seu envolvimento com todos os seus alunos e com os seus alunos surdos, em particular (Avramidis & Norwich, 2002), ao contrário do que acontece com Glória. Com efeito, é de ressaltar a importância que Carlota atribui ao papel do professor do ensino regular na responsabilização pela educação de crianças surda: “Pessoalmente” tal como a própria salienta (Entrevista – 07/06/02), Carlota considera que a inclusão de alunos surdos na escola regular lhes pode trazer grandes vantagens. Mas acrescenta, porque ela tem interesse e esforça-se por ultrapassar as falhas de comunicação. Na sua opinião, tem que haver um esforço do professor para ultrapassar os problemas comunicacionais, para além de alguma “propensão, interesse e paciência” (Entrevista – 07/06/02) para com estas crianças e as suas especificidades.

Mas não são só diferentes atitudes que podem ter originado práticas distintas nas duas professoras referidas. Há também que salientar que uma e outra professora são confrontadas com opções organizacionais bastante distintas, não sendo de pôr de lado o papel que estas podem ter no desenvolvimento destas atitudes (Avramidis & Norwich, 2002). Com efeito, a Carlota tem o turno da manhã e, como consequência, os alunos surdos permanecem pouco tempo na sua sala de aula (raramente até depois do intervalo), pois transitam para a Unidade. A Glória, por sua vez, tem o turno da tarde, o que significa que o seu aluno surdo permanece (no 1º ano do trabalho empírico) a aula inteira na escola regular.

Um aspecto importante da sua crença em relação à inclusão de alunos surdos é a socialização, bem como a participação nas actividades da turma. A participação é essencial por facilitar a integração social e por permitir a socialização dos alunos surdos com os ouvintes. “E é isto que podemos dar. Precisamente isto: eles sentirem-se bem” (Entrevista – 28/11/00). Daí que, apesar de não questionar a prática de se retirar os alunos surdos da sala de aula do ensino regular, pois sempre foi assim nesta escola, a professora nem sempre deixa o Diogo ir para a Unidade, nomeadamente quando está a desenvolver certas actividades, tais como teatro, educação musical e expressão físico-motora. Na sua opinião, é nesta altura que as interacções com os colegas ouvintes são

mais intensas, proporcionando um maior contacto entre os alunos e, logo, uma maior socialização. Também em relação às meninas, no segundo ano do estudo, refere que é fundamental elas estarem na Unidade, mas também na sala de aula com os outros alunos, a fazer aquilo que conseguem fazer com os outros.

As aprendizagens académicas são aspectos menos referidos por Carlota. Contudo, esta professora acha que a escola regular pode ajudar os alunos surdos a concretizar as suas potencialidades. “Daqui eles levarão sobretudo a integração e os aspectos científicos até onde conseguirem acompanhar” (Entrevista – 28/11/00).

Parecem estar subjacentes, por um lado, um conjunto de crenças e de expectativas positivas em relação aos alunos surdos e, por outro lado, alguma segurança naquilo que ela sente que é capaz de fazer pelos seus alunos surdos (ao contrário, por exemplo, de Glória que considera que pode fazer muito pouco, nomeadamente, por lhe faltarem conhecimentos de LGP). Este sentimento (de que pouco pode fazer pelos seus alunos surdos) é, com certeza, determinante para a sua posição em relação à inclusão, em geral, e à educação de surdos, em particular (Avramidis & Norwich, 2002).

Mas, sendo inegável a importância do envolvimento pela educação de surdos, bem como o desenvolvimento de um sentimento de confiança, é também de extrema importância facilitar, aos professores do ensino regular, conhecimentos e competências, para que estes consigam, entre outros, fazer algumas acomodações às necessidades e especificidades dos seus alunos surdos (Lynas, 1986). Caso contrário, pode-se cair em situações de extrema discriminação positiva ou de uma protecção excessiva – acções que não facilitam a experiência social e académica dos alunos surdos ou, pelo contrário, desenvolver uma tendência de os tratar como a qualquer outro aluno, sem fazer as acomodações necessárias (Lynas, 1986; Ridsdale & Thompson, 2002). E, de facto, algumas práticas bem intencionadas, que a Carlota desenvolve, não são adequadas, nomeadamente às características e necessidades do Diogo, dificultando, por vezes, a sua experiência académica, tal como se discutirá mais adiante. A própria Carlota tem noção das suas próprias limitações a este nível.

Expectativas em relação à formação. Com efeito, a Carlota acha que é fundamental ter uma “formação adequada acerca do modo como lidar com crianças surdas, médias, ligeiras e profundas (Entrevista – 28/11/00)”. O trabalho seria bastante mais facilitado. Agora, “é tudo boa vontade” (Entrevista – 28/11/00), já que não teve qualquer formação sobre educação de surdos. A formação em LGP é outro aspecto

ressaltado pela professora, que constantemente refere a importância desta língua na educação dos seus alunos surdos.

Crenças e expectativas em relação à língua gestual portuguesa (LGP). Na sua opinião, o conhecimento de LGP é essencial, já que esta funciona quer como um instrumento de integração quer como um instrumento de ensino: “Eles e nós conhecermos a língua gestual, porque é fundamental. É a linguagem através da qual eles irão comunicar” (Entrevista – 28/11/00). Assim, refere que o seu desconhecimento de LGP, no primeiro ano, dificultou o ensino de alguns conceitos de meio físico e, mesmo, de matemática, ao Diogo. No ano anterior, tinha havido algumas sessões de LGP na escola, mas estas tinham sido dirigidas, apenas, aos pais e aos elementos da Unidade. No segundo ano do trabalho empírico, a professora começou a aprender LGP e, como resultado, tal como refere, “chegou melhor às alunas surdas” (Entrevista – 07/06/02), e, logo, conseguiu ensiná-las também melhor.

Práticas desenvolvidas

Tipo de ensino. No primeiro ano do estudo, a Carlota delineia, de uma maneira geral, as mesmas actividades para todos os alunos, com excepção de um grupo de dois alunos, que estão menos avançados (tendo sido inclusivamente retidos no final do ano). Para este grupo, a professora propõe actividades específicas em consonância com um conteúdo curricular distinto do da turma. Apesar de todos fazerem as mesmas actividades (com as excepções já referidas), cada um acaba por fazê-las ao seu ritmo. Assim sendo, é frequente alguns alunos estarem a trabalhar em actividades distintas porque já acabaram as actividades que foram distribuídas no início da aula e encontram-se a fazer os TPC ou alguma outra actividade que ficara por acabar.

No segundo ano, a abordagem é distinta: a Carlota propõe actividades distintas para as três meninas surdas incluídas na turma, bem como para um outro grupo de alunos, que muito embora esteja inserido numa turma do 4º ano, funciona a nível do 3º ano. Assim, existem três grupos distintos (turma, surdos e grupo do 3º ano), cada um dos quais realiza as suas actividades. Estas actividades são desenhadas especificamente,

tendo em conta o nível de conhecimentos e de competências de cada um dos referidos grupos, tal como avaliado pela professora.

Ainda que, na primeira aula e, mesmo nas entrevistas, a professora tenha referido que gosta de “integrar” as meninas, pondo-as a fazer as mesmas actividades que os alunos ouvintes, esta situação foi observada raras vezes e, nessas vezes, com resultados pouco conseguidos a nível da sua participação, devido, fundamentalmente, como se discutirá mais adiante, às suas limitações a nível da compreensão e expressão do português (oral), ao desfasamento académico existente entre as três alunas surdas e os ouvintes e, também, à ausência de apoio na sala de aula. O tipo de estratégia a que Carlota recorre (um ensino centrado em si, sendo ela que dirige as discussões, que levanta questões, que corrige, que expande os comentários dos alunos), pode ter também contribuído para estas dificuldades (Perrenoud, 2000). Como refere Perrenoud (2000),

Enquanto os professores se virem como a única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens dos alunos, pode-se temer que não se cansarão de tentar estar “em todos os lugares”. Mesmo concebendo dispositivos engenhosos e recorrendo às tecnologias mais avançadas, não conseguirão enfrentar todos os problemas (p. 62).

Tipo de actividades desenvolvidas. No primeiro ano do estudo foram observadas actividades de língua portuguesa (5), matemática (4), meio físico (2) e educação visual (2). Observaram-se, ainda, a realização de uma prova formativa e de duas sessões de treino para a prova global. De uma maneira geral, as actividades consistiram na resolução de exercícios, bem como na leitura e interpretação de textos. Contudo, foi, também, observada uma aula de exposição de matéria e uma outra de correcção de uma prova.

A professora inicia a aula escrevendo, no quadro, o plano de actividades que os alunos irão desenvolver ao longo da aula. Os alunos copiam-no para os seus cadernos, após o que começam a trabalhar na primeira actividade. Na maior parte das vezes, os alunos trabalham, individualmente, nos seus lugares. Só depois se faz a correcção com a turma toda. Nas actividades relacionadas com a língua portuguesa e meio físico a correcção faz-se, em grupo, com a professora dirigindo perguntas a alunos específicos ou dirigindo as perguntas à turma toda e os alunos respondendo em coro ou colocando o

dedo no ar para responder. A correcção das actividades relacionadas com a matemática foi feita no quadro, por todos.

Quando se promovem discussões em grupo ou se organizam actividades para a turma é importante ter em consideração alguns aspectos da experiência dos alunos surdos e tê-los em conta na forma de organizar essas actividades. De acordo com Powers (1999), estas actividades são extremamente difíceis de acompanhar pelos alunos surdos, pois têm dificuldades em ouvir todas as intervenções dos colegas e do professor e, logo, têm tendência para se distrair. Contudo, o professor pode desenvolver algumas estratégias para minimizar estas dificuldades, nomeadamente identificar o aluno que está a intervir (apontando para ele), repetir ou sintetizar as ideias, comentários ou questões apresentados, controlar o ritmo da discussão, escrever as ideias principais no quadro. Por outro lado, mostrar sempre um grande respeito pelas intervenções do aluno surdo, tendo em conta que, dadas as suas dificuldades em ouvir, pode fazer intervenções deslocadas ou produzir um discurso, por vezes, de difícil compreensão. Para além disso, pode utilizar essa informação na gestão e moderação da própria actividade, i.e., no ritmo e estratégias de clarificação que está a utilizar.

É de referir que muitas destas estratégias não foram, no entanto, observadas nas aulas da Carlota, o que podem ter contribuído para alguma desorientação do Diogo e para o seu comportamento de, constantemente, solicitar a professora, tal como se verá mais adiante.

No segundo ano do estudo, a professora utiliza a mesma abordagem. Contudo, desenvolve actividades distintas para as três meninas surdas. Assim, a aula também se inicia com o plano de actividades que os alunos ouvintes copiam para os seus cadernos; enquanto isso, a professora trabalha com as alunas ou distribui-lhes actividades (de matemática e língua portuguesa). Quando os alunos terminam as suas actividades, a professora trabalha com estes, orientando, primeiro, as meninas surdas.

Gestão da sala de aula. Existem quatro grandes normas, explícitas, que são do conhecimento de todos os alunos e que regulam as relações entre a professora e os alunos, bem como entre os alunos entre si. São elas as seguintes:

- A primeira coisa a fazer quando se chega à aula é passar o plano de actividades. Depois de terminado, o delegado de turma distribui, caso seja necessário, o material para se iniciarem as actividades;

- Quem não fez os trabalhos para casa (TPC) não vai ao recreio. Pode fazê-los ao longo da aula, sempre que tiver tempo;
- Ninguém está na sala de aula de braços cruzados, sem fazer nada. Há sempre coisas a fazer. Depois de terminar uma actividade, os alunos devem passar para outra, nem que seja ler um livro ou terminar os TPC;
- Ninguém se levanta. Quem quer ajuda da professora, levanta o braço e aguarda que ela vá ao seu lugar.

Apesar das normas serem do conhecimento de todos, o Diogo quebra-as, muitas vezes, nomeadamente a norma quanto ao esperar sentado pela ajuda da professora. O Diogo levanta-se frequentemente, andando atrás desta para a solicitar. Nalgumas ocasiões, a professora faz referência ao seu comportamento, mas raramente o lembra da norma, aceitando, como tal, o seu comportamento indisciplinado. No segundo ano, a professora atende os alunos ouvintes em primeiro lugar, encaminhando-os. Só depois atende as meninas surdas. O resultado é que muitas vezes estas esperam pela professora distraídas, sem fazerem nada, quebrando como tal a norma de estar sempre a trabalhar.

Responsabilização/ negligência pela experiência académica. Apesar da professora organizar o ensino de uma forma distinta nos dois anos do estudo, esta desenvolve uma série de práticas procurando fomentar uma experiência académica diversificada e bem conseguida nos seus alunos surdos. Sendo distintas as situações do Diogo e das meninas, esta desenvolve práticas diferentes, no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico.

No caso do Diogo, a professora corrige-lhe as actividades, tira-lhe dúvidas, respeita o seu ritmo de trabalho, averigua se fez os TPC e pune-o quando não faz, tal como procede em relação aos restantes alunos. Para além disso, está atenta às suas especificidades, procurando ultrapassar algumas barreiras comunicacionais. Assim, a professora procura situar, sempre que necessário, o aluno na lição (por exemplo apontando para o caderno e para as páginas) e esclarecer-lhe dúvidas, essencialmente relacionadas com vocabulário. Contudo, é de referir que o aluno frequentemente solicita a professora para apoio, para *feedback* sobre a actividade que está a realizar ou, mesmo, para clarificação de uma ou outra palavra que desconhece, o que por vezes torna muito cansativa a gestão da aula, tal como refere a própria Carlota no exemplo apresentado a seguir.

Inicia-se, então, nova actividade, de “recontar” (sic) o conto, através da banda desenhada ou de outro texto. A professora explica no quadro e pergunta ao Diogo se ele ouviu. Diogo fica calado e a professora, voltando-se para mim, diz que ele não compreendeu. Então, aproxima-se do Diogo e explica-lhe. Diogo faz qualquer coisa no seu caderno e chama a professora quando termina. O que fez não foi o pedido. A professora manda-o apagar e dita-lhe uma frase, que Diogo escreve sem erros. Então dita-lhe outra. Enquanto Diogo escreve, a Carlota é solicitada por outros alunos e dirige-se a estes. Diogo chama-a outra vez, ela ajuda-o e manda-o fazer um desenho por debaixo da frase. Quando este termina, chama a professora outra vez. A professora comenta comigo que tem que trabalhar muito com ele, porque, se não for assim, ele distrai-se, mas que é muito cansativo. Dirige-se a ele e dita-lhe nova frase e diz-lhe para fazer o desenho correspondente (Observação – 8/11/00).

Tal como se pode observar, as dificuldades do Diogo, essencialmente comunicacionais, tomam difícil a gestão da sala de aula e, nalgumas situações, como a descrita a cima, a professora opta por desenvolver com o aluno uma estratégia mais directiva: aponta (i.e., dá-lhe) as respostas, em vez que de o ajudar a procurá-las tendo em conta as suas competências e nível de conhecimentos. Falta aqui o apoio imprescindível da professora especializada ou de uma auxiliar de acção educativa com conhecimentos e formação na área da surdez, que pudesse ajudar o aluno nas dificuldades que ele tem, essencialmente, de vocabulário (Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999). Fossem estas ultrapassadas e o Diogo, mais facilmente, poderia participar a par e passo com os colegas nas actividades propostas, sem causar maiores perturbações na sala de aula e realizando de uma forma significativa e desafiante um maior número de actividades.

Por outro lado, há a referir que, nalgumas vezes, a professora parece fazer uma avaliação menos realista das dificuldades comunicacionais do Diogo (ou serão as dificuldades de gestão da sala de aula?) e não lhes dá uma resposta adequada, originando situações de quebra da comunicação ou, mesmo, de impossibilidade de realizar certa actividade.

O Diogo apresenta, com efeito, uma boa recuperação auditiva e um discurso inteligível, cuja compreensão melhora à medida que aumenta a familiaridade com o aluno. Para além disso, apresenta um conjunto de estratégias eficazes para avaliar o que

o rodeia e dar uma resposta contingente. Mas isto não faz do aluno um ouvinte e as suas dificuldades auditivas persistem. Lynas (1986) salienta esta dificuldade:

Parece, no entanto, ser desejável que os professores do ensino regular tomem consciência da natureza dos problemas comunicacionais de cada aluno surdo. E isto é especialmente importante quando os problemas de comunicação não são imediatamente óbvios e quando há incerteza e ambiguidade na resposta do aluno surdo à palavra falada (p. 105).

Este foi o primeiro contacto da Carlota com um aluno surdo profundo e, para o qual, não teve qualquer sensibilização ou formação. Mesmo que refira, na entrevista (07/06/02), que houve uma continuidade do seu trabalho com aquele desenvolvido pela professora especializada (Amanda) na Unidade, a verdade é que parece que esses contactos foram frutuosos e estanques, no sentido em que não parecem ter envolvido uma colaboração e planificação conjuntas. Com efeito, não foram observados quaisquer contactos entre Carlota e Amanda, no primeiro ano do trabalho empírico. Na entrevista, Carlota referiu haver um reforço, pela professora especializada, do seu trabalho. Assim, muitas vezes, a Carlota comunica à professora que é preciso trabalhar certo aspecto com o Diogo e esse aspecto é trabalhado, outras vezes o aluno continua o trabalho que estava a realizar na sala de aula na Unidade e, outras vezes, acontece o contrário, o Diogo trabalha na aula do ensino regular alguns trabalhos provindos da Unidade. É de referir, no entanto, que em nenhuma altura se observou qualquer uma destas situações.

A própria Carlota revela-se, no segundo ano do trabalho empírico (i.e., depois do seu contacto com as três alunas surdas, da sua aprendizagem de LGP e de uma maior proximidade à Unidade), consciente de algumas destas dificuldades e limitações de algumas das práticas que desenvolveu.

As estratégias para envolver as meninas surdas nas actividades académicas, no segundo ano do trabalho empírico, são distintas, já que também o são a própria organização da aula e as necessidades das meninas. Assim, a professora tem sempre preparadas actividades específicas para as alunas surdas. Foram excepção duas aulas, nas quais a professora desenvolveu uma mesma actividade para todos os alunos, não dando atenção às necessidades, nomeadamente comunicacionais e académicas das suas alunas surdas. O resultado foi a exclusão das meninas das actividades. Em todas as outras aulas, no entanto, a professora procurou ultrapassar as barreiras comunicacionais,

recorrendo a diferentes formas de comunicação (gesto, mímica, desenho). Para além disso, a professora ensina-as, tira-lhes dúvidas, corrige-lhes as actividades, incita-as a trabalhar, procurando que não se distraiam.

Forma de comunicação. O Diogo apresenta, tal como já foi referido, uma boa recuperação auditiva e um discurso oral razoável, sendo inclusive o português (oral) a sua língua de eleição (no início do ano). Para além disso, este aluno permanece em constante estado de alerta, procurando pistas em seu redor que lhe permitam interpretar constantemente as situações que vai experimentando. Assim, só raramente o aluno faz interpretações erróneas das situações, fornecendo respostas inadequadas. Isto acontece, fundamentalmente, quando as situações saem da rotina da sala de aula.

Quanto à professora, esta utiliza maioritariamente o discurso oral para comunicar com o aluno e só raras vezes recorre a outras formas de comunicação (mímica, gestos e/ou escrita) – e, geralmente, em situações muito específicas, tal como tirar dúvidas ou ajudar o aluno nalguma tarefa. Como resultado, há situações em que as barreiras comunicacionais não são ultrapassadas e a compreensão mútua não se estabelece.

No segundo ano, os problemas comunicacionais são distintos. As três alunas são também surdas profundas, mas apresentam menores possibilidades de recuperação auditiva e um discurso oral menos compreensível (no caso de duas das meninas, um discurso mesmo ininteligível). Para além disso, a professora começou a frequentar aulas de LGP, ministradas pela formadora de LGP da Unidade, no 2º ano do trabalho empírico, parecendo conhecer melhor as suas necessidades linguísticas e comunicacionais. Assim, recorre constantemente ao gesto para comunicar com as alunas, bem como a outras formas de comunicação (mímica e desenho) quando a compreensão mútua é difícil de se estabelecer.

A professora ajuda a Mafalda a escrever: *Sai com o pai e a mãe*, fazendo dactilologia das palavras. A Mafalda interrompe e diz que foi comprar uma mochila e faz um gesto de focinho. A professora não percebe este gesto e faz um ar interrogativo. A Mafalda faz um sinal para a professora esperar, levanta-se e vai ao quadro e desenha uma mochila com a forma de um animal, que não se percebe se é um cão ou se é um elefante. A professora levanta-se e escreve: Fui a uma loja e comprei uma mochila com a forma de elefante. Depois aponta para o desenho e faz o gesto de elefante ELEFANTE. Mafalda faz não com a mão e repete o gesto

inicial – focinho alongado. A professora pergunta às outras duas meninas se perceberam, mas elas também não percebem. Alguns alunos ouvintes que já terminaram também ajudam: - “Será gato?” perguntam. Há uma aluna que diz que não, pois o gesto de gato é diferente daquele que a Mafalda está a fazer e faz o gesto de gato GATO correctamente. Outro diz que o desenho parece uma cobra e outro um elefante. A professora diz que elefante não pode ser, porque fez o gesto de elefante ELEFANTE e a Mafalda disse que não era. Entretanto, a Mafalda fala com a Ana e a Lúcia e estas percebem a que é que ela se está a referir – a um cão e fazem o gesto de cão CÃO. É um cão com uma língua grande e é essa característica que a Mafalda ressaltou no seu desenho. A professora repetiu o gesto de cão CÃO e disse à Mafalda que ela não tinha dito que era um cão e esta fez um ar atrapalhado, do género que se esqueceu. A professora apaga elefante e escreve cão (Observação – 2/05/02).

Assim, apesar de, à partida, serem maiores as barreiras comunicacionais, estas são mais facilmente ultrapassadas com as meninas do que com o Diogo, sendo de realçar, tal como em Alda, o esforço e o envolvimento da Carlota, bem como o tempo que despende com as meninas surdas. Tal só é possível, dadas as circunstâncias de ausência de apoio na sala de aula e do modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem, porque as alunas estão por breves períodos de tempo na sala de aula regular.

Ambiente sócio-emocional na sala de aula

Natureza e qualidade das interacções entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes). A professora raramente inicia uma interacção com um aluno, seja ele ouvinte ou surdo, para conversar sobre assuntos pessoais. As interacções baseiam-se essencialmente em assuntos relacionados com a aula. Contudo, ela é bastante afectuosa, animando-os quando os alunos fazem bem, brincando nalgumas situações, mas também zangando-se quando é necessário. Assim, é uma professora rispida e exigente, mas também é afectuosa e calorosa, em determinados momentos. Por seu turno, os alunos raramente se dirigem à professora, a não ser quando têm dúvidas ou para falarem de um qualquer assunto académico. O Diogo constitui, no entanto, uma excepção. Este dirige-

se frequentemente à professora, apesar de, na maior parte das vezes, ser para tirar dúvidas ou mostrar as suas actividades.

No segundo ano do estudo, as interacções que a professora desenvolve com as meninas surdas são bastante distintas. A professora é, na mesma, exigente e incentiva frequentemente as meninas a trabalharem; as meninas, por seu turno, muitas vezes, solicitam a presença da professora para lhes tirar dúvidas e corrigir as actividades. Contudo, parece que se estabeleceu entre as meninas e a professora uma relação mais próxima, mais calorosa, sendo que muitas das interacções que ocorrem entre as quatro acabam por se centrar em assuntos não académicos.

A professora manda um grupo de cinco alunos ler cada um uma estrofe do poema. Senta-se com as meninas e manda a Ana trabalhar; esta está a conversar com as duas outras. Ela trabalha com a Mafalda e a Lúcia, que lhe vão mostrando os exercícios já feitos. O grupo de alunos termina e a professora manda outro grupo de cinco ler e depois 3 alunos restantes, que não tinham lido. Entretanto, a Mafalda diz que tem as mãos frias FRIAS MÃOS e a professora pega-lhe nas mãos e aquece-as. Pega nas mãos das outras duas e junta-as às mãos da Mafalda e diz FRIAS As quatro riem-se. Depois a professora manda-as novamente trabalhar (Observação – 06/06/02).

É ainda de referir que, no início do ano, muitas das interacções prendiam-se com dúvidas que a professora tinha sobre a LGP e os gestos.

Responsabilização pela experiência emocional. A professora procurou, no início de cada ano lectivo, criar condições para que os alunos surdos se sentissem incluídos na turma, bem aceites e respeitados. Em relação ao Diogo, procurou envolvê-lo em actividades lúdicas – representar uma peça, alimentar o peixe (animal de estimação que está na sala de aula). Com as meninas, procurou pô-las a ensinar alguns gestos de LGP aos colegas ouvintes (isto nunca foi observado, mas foi referido pela professora em conversa informal e, para além disso, há algumas manifestações por parte dos alunos ouvintes, tais como conhecimento de alguns gestos, que parecem indicar que isto é verdade). Para além disso, desenvolveu com todos os alunos surdos uma relação de respeito e de aceitação pelas suas características e tratou-os, de uma maneira geral, como elementos da turma, aspecto essencial para se conseguir criar ambientes

inclusivos, nos quais os alunos se sintam respeitados e aceites (Antia et al., 2002; César, 2003) e em segurança para participar. Este último aspecto é de extrema importância em turmas do ensino regular nas quais haja alunos surdos incluídos, dadas algumas dificuldades no seu discurso expressivo e uma auto-consciência excessiva, que podem levá-los a não participar nas actividades por vergonha (Lynas, 1986; Foster, 1989), com claros impactos negativos na sua experiência académica.

Natureza e qualidade das interacções pares (surdos e ouvintes). As interacções entre colegas são pouco frequentes; a maior parte centra-se na professora. Contudo, no caso do Diogo, estas acabaram por ser mais frequentes, dada a disposição da sala de aula. Com efeito, o Diogo facilmente se vira para o colega do lado, ou de trás, para dizer qualquer coisa, e vice-versa.

A disposição na sala de aula das meninas é distinta, tornando mais difícil a interacção com os pares ouvintes. As três meninas trabalham no centro da sala, numa mesa só delas (ver Anexo B). Para além disso, trabalham nas suas próprias actividades. Como tal, foram observadas poucas interacções com os seus colegas ouvintes; pelo contrário, as meninas interagem bastante entre elas. Apesar de interagirem pouco com os colegas, quando o fazem recorrem aos gestos. Também se observa que alguns colegas conhecem alguns gestos, utilizando-os para comunicar com as alunas surdas. Esse conhecimento pode advir de anos anteriores, já que esta turma é a mesma desde o 1º ano e/ou também da prática da professora de as pôr a ensinar alguns gestos aos colegas ouvintes ou de, ela mesma, utilizar gestos na sua interacção com as meninas.

Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos

Desempenho académico e tipo de aprendizagem. A Carlota é a favor da inclusão e sente-se responsável pelos seus alunos surdos, procurando criar situações que facilitem experiências académicas significativas. Apesar disso, persistem algumas limitações. Com efeito, a análise das actividades revela que, de uma maneira geral, as maiores dificuldades do Diogo prendem-se com as actividades de língua portuguesa, ou qualquer outra cuja base seja o português. O aluno desconhece muito vocabulário, pelo que tem dificuldades de compreensão do texto escrito e dificuldades na escrita. Nessas

alturas, o aluno não participa de uma forma significativa nas actividades, mesmo que seja intenção da professora envolvê-lo nas actividades da turma e que tenha desenvolvido algumas estratégias nesse sentido, como se pode observar no exemplo em baixo.

A professora começou por dizer qual era o texto. Diogo ficou parado, quando ela disse qual era o texto. Então, abriu o caderno à frente dele e apontou a página. Depois sugeriu que lessem o texto em voz baixa. Durante a leitura, o Diogo olhou várias vezes para o vizinho. (...) Terminada a história a professora começa a fazer algumas perguntas, dirigindo-se a alunos em particular. Às tantas perguntou ao Diogo “quem entra no texto”? Diogo olhou interrogativamente para a professora (...). A Carlota repetiu a pergunta, pegou no caderno dele, apontou para os desenhos e repetiu a pergunta mais uma vez. Diogo responde: - “Sol”, e um outro aluno diz: - “Nuvem”. A professora explica que o desenho não é de uma nuvem, mas que pretende representar o vento. Pergunta, então, ao Diogo: - “Como faz o vento”? Diogo fica parado, olhando para a professora. Esta diz que o vento sopra, faz a expressão de soprar e sopra, pedindo ao Diogo para fazer o mesmo. Diogo sopra e ri-se, olhando para os colegas. (...) Depois a professora pergunta se eles querem outro grupo para representar. Os alunos dizem que sim e alguns põem os braços no ar. A professora não responde imediatamente a nenhum aluno, mas pergunta, segundos depois, a Diogo se ele quer fazer de vento. Diogo ri-se, levanta-se e dirige-se para o fim da sala.(...) Diogo coloca-se na sua posição. A professora explica-lhe calmamente o que ele tem que fazer: “ouvir” o narrador e fazer o que este está a relatar: -“Ouviste?”, pergunta ela. O narrador começa a ler e chega ao ponto em que o Diogo (vento) deveria dizer algo ao sol. O aluno permanece parado e os colegas começam a dizer que era a vez dele. O narrador pára de ler e, impacientemente, diz ao Diogo que ele tem que falar com o sol. O Diogo começa a soprar para o homem da história. Todos se riem e Diogo continua a soprar. (...) O narrador queixa-se novamente e a professora diz para ele continuar a ler e dirigindo-se ao Diogo diz para ele fazer um ar mais feroz. Levanta-se, então, e aproxima-se do Diogo. Coloca-se atrás deste, põe o seu braço por cima dele e diz-lhe o que ele tem que fazer: soprar com mais força e mais força e fazer um ar feroz. Diogo sopra com mais força e ri-se, não faz um ar feroz” (Observação – 8/11/00).

É também de salientar que, com alguma orientação ou apoio, na forma de organizar esta actividade, algumas das barreiras comunicacionais poderiam ter sido ultrapassadas e o aluno poderia ter beneficiado muito mais em termos académicos da sua participação na actividade (Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999), bem como, muito provavelmente, muitos outros alunos com mais dificuldades a nível da leitura (Lynas, 2002).

Nalgumas situações, a professora explica-lhe algumas das palavras; há, no entanto, outros momentos em que não o faz, o que dificulta a aprendizagem e origina desempenhos menos conseguidos, mesmo em actividades com um nível de dificuldade adequado aos níveis de conhecimentos e competências do aluno. A estas dificuldades há a acrescentar que, em muitas ocasiões, as barreiras comunicacionais não são ultrapassadas. Como já foi referido, a professora recorre sobretudo a um discurso oral, com pouco suporte visual. Assim, às vezes, o aluno não compreende a actividade ou as instruções para a desempenhar, ou desconhece o vocabulário pertinente.

As actividades de matemática estão adequadas ao seu nível de conhecimento e às suas competências. Para além disso, são geralmente corrigidas ou feitas no quadro, o que permite ultrapassar eventuais barreiras comunicacionais. Nessas situações, e se as dificuldades de vocabulário do aluno forem ultrapassadas, o Diogo tem desempenhos a nível dos seus colegas ouvintes, que resultam de uma aprendizagem significativa que fez destes conteúdos, e participa a par e passo com os seus colegas nessas mesmas actividades.

Muitos destes problemas não surgem no segundo ano do trabalho empírico, com as três meninas surdas. Nesta aula existem três grupos distintos, tal como já foi referido, que realizam actividades distintas. As três meninas participam, de uma forma significativa, nas actividades que foram especialmente concebidas para elas, mas raramente participam nas actividades da turma. Há, no entanto, duas excepções – duas aulas nas quais as alunas fizeram o mesmo que os seus colegas ouvintes. Contudo, nestes dois casos não houve uma participação significativa. Numa das aulas, a professora socorreu-se exclusivamente de um discurso oral, pelo que as três alunas surdas não captaram aquilo que foi discutido; fizeram uma cópia mecânica de um esquema que foi construído por toda a turma, menos por elas. Na outra, ainda que a professora tenha recorrido ao gesto, o nível de dificuldade da tarefa foi demasiado elevado para que elas a conseguissem fazer sozinhas e as dificuldades de gestão da sala

de aula não permitiram que a professora desenvolvesse uma estratégia eficaz, que lhes permitisse participar na actividades de uma forma significativa e autónoma, tal como se pode observar no excerto transcrito a seguir.

A aula centrou-se em torno do Dia da Mãe. Primeiro a professora pediu aos alunos para fazerem um texto sobre a mãe, a descrevê-la, enquanto ela fazia, com a professora dos AE que apoia três alunos, o presente que eles lhes iriam dar. Depois de eles escreverem o texto, de o lerem em voz alta, no quadro para as colegas, tinham que escrever uma mensagem numa etiqueta para colar no presente da mãe. (...) Depois a professora diz à Mafalda para escrever sobre a mãe. **ESCREVER MÃE**. Mafalda escreve mãe e fica a olhar para o ar, à espera... (...) A professora apercebe-se e aproxima-se novamente da Mafalda e novamente sinaliza **ESCREVER MÃE** e depois escreve no quadro: a minha mãe... e faz um sinal para a Mafalda continuar a escrever. (...) Mafalda copia do quadro: A minha mãe... e depois fica novamente a olhar para a professora, a vê-la fazer o presente. (...) Apercebe-se então que a Mafalda não escreveu nada e diz-lhe escrever **ESCREVER**. Mafalda aponta para o quadro e para o caderno e diz: - "Acabou!" A professora senta-se ao lado dela e pergunta-lhe o nome da mãe. A Mafalda responde e ela diz-lhe para a Mafalda escrever. Carlota levanta-se novamente. Pouco depois, chega a Lúcia (...). Lúcia senta-se e ambas falam uma com a outra. Pouco depois, calam-se e olham para aquilo que a professora está a fazer. Esta diz a Lúcia **DESENHAR MÃE**. Mafalda retoma também o seu desenho. A Carlota senta-se na mesa com as duas a trabalhar (encher os sacos). Elas terminam rapidamente o desenho e ficam a olhar a professora ou para o colegas, que entretanto já foram ao quadro ler as suas composições para a turma e já as mostraram à professora que já as corrigiu. Depois dos ouvintes terem lido, a professora deu novas instruções no quadro: fazer o cartãozinho. Diz como este deve ser feito e distribui pequenos cartões em branco. Depois senta-se novamente ao pé das meninas e diz-lhes, apontando para o cartão e apontando também para aquilo que escreveu no quadro: um coração e dia da mãe, etc., etc. Elas fazem o cartão rapidamente e ficam a olhar para a professora a trabalhar nas prendas. A professora diz-lhes para elas pintarem o cartão e elas rapidamente o fazem e ficam novamente a olhar para a professora (Observação – 03/05/02).

Há um ponto que importa salientar neste exemplo. Na aula descrita estava presente uma docente dos apoios educativos que tinha ido prestar, como era costume, apoio a um dos alunos. Mas, este modelo de colaboração é, ainda, caracterizado pela existência de fronteiras rígidas entre ambos os agentes educacionais (Kugelmass, 2001) e, ainda, muito marcado pelo modelo integrativo, de acordo com o qual o professor especializado dá um apoio especializado ao aluno (que é “especial” porque não aprende) (Clark et al., 1997; Niza, 1996; Rodrigues, 2000; Sebba & Ainscow, 1996). Aparentemente parece haver uma mudança de filosofia – já que o aluno não é retirado da sala de aula para apoio (Carrington & Elkins, 2002). Mas o que se observa é a grande resiliência do modelo de intervenção centrado no aluno (Clark et al., 1999b; Dyson & Millward, 2000). Com efeito, a docente dos apoios educativos trabalhou com a professora do ensino regular na elaboração de material, já que o “seu” aluno não necessitava, naquele momento do seu apoio, tendo as três alunas surdas permanecido desapoizadas, já que elas não são as “suas” alunas. Na verdade, esta docente dos apoios educativos (como também a professora especializada em surdez) é uma “visitante” desta sala de aula e não um seu membro pleno (Antia et al. 2002), no sentido em que vem de fora para prestar apoio, de uma forma muito contida, a um aluno – o seu aluno. A cultura integrativa, de separação de saberes e de competências, e de áreas de actuação, encontra-se claramente espelhada nesta aula e na forma de colaboração dos dois agentes educativos (Carrington & Elkins, 2002). É necessário ultrapassá-la para que se consigam fomentar interações entre os diferentes agentes educativos, baseadas na reciprocidade e equidade, essas sim, permitindo criar uma cultura de colaboração, essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos (Kugelmass, 2001).

Tal como Diogo, as três meninas apresentam grandes dificuldades na compreensão do texto escrito e na escrita. Daí serem extremamente dependentes da professora nas actividades de escrita, tal como o mostra o exemplo transcrito anteriormente. A nível da leitura, as meninas conseguem ler textos (adaptados) com sucesso, mas não conseguem compreendê-los na sua totalidade. O resultado é que, nas perguntas de interpretação, têm que ser ajudadas pela professora, que acaba por lhes ditar as frases, fazendo dactilografia das palavras. Assim, aparentemente têm um desempenho adequado, desempenho esse que, na realidade, não corresponde às suas dificuldades e competências. Na matemática, as alunas conseguem resolver com sucesso as actividades que estão adequadas ao seu nível de conhecimentos e competências, tal como se pode

observar no exemplo a seguir. É de referir que o seu nível é bastante inferior (2º ano) do dos seus colegas ouvintes (4º ano).

A professora continua a passar o plano de actividades no quadro e dá indicação a alguns alunos para distribuírem os cadernões e marcar as faltas. (...) Depois começa a passar no quadro alguns exercícios de matemática ($2+2+2=3 \times 2=$ __; $3+3=2 \times 3=$ __). Chama as meninas, aproximando-se delas e batendo na mesa e ao de leve no ombro da Mafalda. (...) Depois explica o exercício.

$$2+2+2$$

$$1 \ 2 \ 3$$

Quantas vezes? 3

Que número aparece repetido? 2

Então, 3×2 . Quanto é?

Ana faz as contas entusiasmada. A professora repete o mesmo raciocínio para a conta seguinte e a Lúcia responde. Os ouvintes, entretanto, passam o plano de actividades do quadro (Observação – 16/01/02).

Nalgumas vezes, a professora recorre, tal como no exemplo, a uma estratégia de *scaffolding* quando as alunas não conseguem realizar, por si só, as actividades propostas. Ora, este tipo de estratégia, assente naquilo que elas já conseguem fazer, facilita a aprendizagem significativa e torna as actividades em algo estimulante e motivador, gerando o entusiasmo e o envolvimento das alunas (Mayer et al., 2002; Woolsey et al., 2004). As suas maiores dificuldades são com a tabuada, que não memorizaram.

Experiência sócio-emocional. Apesar de algumas dificuldades de comunicação e de algumas situações de exclusão ou de participação aparente, o Diogo sente-se bem na sua turma. Sorri constantemente e parece contente. O Diogo estabeleceu uma relação próxima com a professora, que o aceita e respeita, e com os seus colegas ouvintes, com os quais revela um grande à-vontade. Os colegas, por seu turno, tratam-no como a qualquer outro colega.

Depois de corrigidos os problemas, iniciou-se um novo grupo de exercícios (de incógnitas; ex. $2+3+ \quad = 4+8$). Alguns alunos mostraram-se muito excitados com

estes exercícios, colocando o dedo no ar para ir ao quadro corrigi-los e dizendo em voz alta a resposta certa. Diogo foi um desses alunos e foi, com efeito, o primeiro a ir ao quadro. Chegou ao quadro e escreveu, de imediato, um número no quadrado vazio, número esse que estava errado. Os colegas imediatamente corrigiram-no e 2 ou 3 alunos olharam para mim *com um sorriso cúmplice e afectuoso*. A professora disse que ele estava errado e para lhe explicar o raciocínio, fazendo as contas passo a passo. Foi ajudando o Diogo e este chegou ao resultado certo. Rapidamente escreveu-o no quadro e foi sentar-se sorrindo. Seguem-se outros exercícios semelhantes e alguns alunos continuam muito excitados a querer ir ao quadro e o Diogo continua também nesse estado, colocando constantemente o braço no ar e dizendo a resposta em voz alta (Observação - 9/11/00).

Tal como se pode observar no exemplo anterior, o aluno participa nas actividades a par e passo com os colegas ouvintes, tendo-se desenvolvido nele um verdadeiro sentimento de pertença à turma (Antia et al. 2002).

Com as meninas surdas a situação é distinta. Tal como já foi referido, estas raramente participam nas actividades da turma. Muito embora, Mafalda e Lúcia conheçam a turma há já três anos, no presente ano lectivo, as três vieram a desenvolver um sentimento lasso de pertença à turma. As interacções, significativas, fazem-se com a professora. Mesmo quando entram na sala de aula, as meninas cumprimentam a professora e não a turma – como o fazem os seus colegas. As meninas sentem-se bem porque a professora as trata bem, mas raramente interagem com os colegas ouvintes.

Surge, então, uma questão: porque estão as alunas incluídas nesta turma? As actividades que lhe são destinadas são a nível do 2º ano (e esta é uma turma do 4º ano). Essas actividades são desenhadas especificamente para as alunas que trabalham individualmente nessas actividades, à parte do grande grupo. Com efeito, as alunas ocupam uma mesa separada do grande grupo (ver Anexo B), sendo difícil estabelecer o contacto com os seus colegas ouvintes – não só por causa da disposição da sala de aula, mas também pelo próprio ambiente e estrutura da sala de aula: as interacções horizontais não são permitidas e todo o ensino centra-se na professora, com todos impactos já referidos a nível das interacções entre surdos e ouvintes. As alunas têm ainda algumas dificuldades linguísticas, nomeadamente a nível da própria LGP, sendo de, no entanto, realçar o esforço exemplar da Carlota, que teve aulas de LGP, numa

tentativa de se acomodar às características linguísticas das alunas. Mas, como refere Amaral (1994), conhecer um grande número de gestos, não torna uma pessoa fluente em LGP, tal como conhecer um grande número de palavras não torna ninguém fluente em qualquer língua. Logo, as necessidades linguísticas destas alunas seriam respondidas de forma mais adequada na Unidade, com o formador de LGP surdo (Shantie & Hoffmeister, 2000), como na realidade se procurou fazer no segundo ano do trabalho empírico. Também a sua fluência na língua oral é reduzida na Lúcia e na Mafalda (não tanto na Ana que, a este nível, é aquela que mais poderia beneficiar da frequência na sala de aula regular).

Para alguns autores, a aprendizagem da língua oral deve ser feita em contextos naturais, de conversação espontânea, sobre assuntos de interesse e com um sentido e significado para os alunos surdos, tal como qualquer ouvinte desenvolve a sua língua oral (Gallaway, 1998; Marscharck, 1993; Nelson et al., 1993; Vinter, 1996; Webster & Wood, 1989). Mas, criar estes contextos numa sala de aula regular é difícil, dadas as necessidades de todos os outros alunos e dado, tal como já foi discutido, o tempo e a devoção necessários para desenvolver as ditas conversações. Muitos defendem que este tipo de contextos pode ser mais facilmente criado nas Unidades (Powers, 1999).

Quais os objectivos da frequência da sala de aula regular? Onde se pretende chegar com estas opções educativas? Desenvolver as competências literárias ou de numeracia? Desenvolver as competências comunicacionais? Promover o acesso ao currículo regular?

Esta indefinição relativamente àquilo que se pretende com a intervenção educativa para estas alunas constitui, de facto, a grande lacuna da experiência educativa destas alunas. Com efeito, a ausência de um plano educativo individual, elaborado para cada aluna, com base na sua história (nomeadamente, escolar), nas suas necessidades linguísticas e comunicacionais e nas suas características (nomeadamente, académicas) determinou, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, um percurso escolar pouco consistente ou coerente.

Não obstante ser uma professora (ou no caso da Mafalda e da Lúcia, também a Alda) empenhada, devotada, que procura aprender e resolver as tensões sentidas, no início do estudo, entre a escola regular e a Unidade e que procura, para além disso, acomodar-se às necessidades e características das suas alunas surdas, observa-se que as acções que desenvolve são acções avulso, às quais falta um fim ou uma meta. Mesmo quando articulada com Laura, às suas acções (articuladas) falta-lhes um sentido. Este

problema poderia ter sido ultrapassado se, em colaboração, os diferentes agentes educativos tivessem pensado sobre aquilo que se pretende para cada uma das alunas surdas e sobre o melhor caminho para o atingir (Capa & Rego, 1999; Correia, 1999).

Gisela

Muito embora, apresente uma ampla experiência profissional, Gisela é professora há pouco tempo da escola do Canto, com a qual mantém um vínculo de nomeação temporária. Teve o seu primeiro contacto com Francisco e Carolina, um ano antes do início do trabalho de campo. Assim, no primeiro ano do trabalho empírico, era professora do 4º ano, de Francisco e Carolina, pelo segundo ano consecutivo, e de Jacinta, pela primeira vez.

Atitudes, crenças e expectativas

Crenças e expectativas em relação inclusão/ integração¹¹ de alunos surdos no ensino regular. A Gisela é professora há 25 anos, tendo, no entanto, contactado, pela primeira vez, com alunos surdos (os seus actuais alunos surdos), há um ano atrás. Este é, pois, o seu segundo ano com alunos surdos na sua sala de aula. A literatura mostra que os professores com maior experiência profissional são aqueles que maiores problemas levantam à inclusão, pois estão cientes das dificuldades em lidar com crianças em condição de NEE (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 1996). Para além disso, vêem-se confrontados com a necessidade de modificar algumas “práticas bem enraizadas”, o que gera alguma resistência (Forlin et al., 1996). Por outro lado, o contacto positivo com alunos em condição de NEE, aliado ao desenvolvimento de um sentimento de competência em ensiná-los, pode fomentar o aparecimento de crenças mais positivas (Avramidis & Norwich, 2002; Carrington & Brownlee, 2001; Forlin et al., 1996).

A Gisela não tem uma posição clara relativamente à inclusão (ou integração, como ela lhe chama) de alunos surdos no ensino regular. Por um lado, em termos gerais, considera que a integração acarreta consigo aspectos positivos para os alunos surdos:

¹¹ A professora desconhece o termo e o conceito de inclusão.

estes não se sentem discriminados e, para além disso, podem conviver com outras crianças. Por outro lado, a Gisela considera que, em termos académicos, os alunos surdos poderiam beneficiar mais se frequentassem o ensino especial. Frequentando a tempo inteiro o ensino regular, como é o caso, então seria necessário dar-lhes apoio directo na sala de aula (“alguém que lhes explicasse o que devem fazer” (Entrevista – 24/10/00) e facultar-lhes uma intérprete de LGP. Refere, no entanto, as limitações destas crianças a nível da LGP.

Crenças e expectativas em relação aos seus alunos surdos. A experiência da Gisela com os alunos surdos parece ter sido determinante para o aparecimento de algumas das suas crenças (Avramidis & Norwich, 2002). Em termos sociais e emocionais é uma experiência positiva, mas em termos académicos, a professora refere algumas limitações e dificuldades.

De facto, um aspecto que Gisela bastante salienta, na entrevista, é que mantém com os seus alunos surdos uma boa relação e que estes se sentem bem na sala de aula: “Como viu, eles estão muito bem integrados. Estão encantados” (Entrevista - 24/10/00). A Gisela tem, para além disso, uma atitude de grande simpatia pelos seus alunos surdos, centrando-se muito, no entanto, na sua deficiência e referindo, frequentemente (não só na entrevista, mas nas várias conversas mantidas ao longo do ano), ter muita pena deles: “coitadinhos”.

Contudo, muitas vezes, esta atitude de simpatia está associada a comportamentos de protecção excessiva ou de uma excessiva discriminação positiva, o que se pode revelar prejudicial para os alunos, em particular para a sua experiência social (Gash, 1996; Lynas, 1986). Segundo palavras de Gash (1996), “simpatia e super-protecção não originam o desenvolvimento de competências necessárias para viver uma vida independente, nem para desafiar as crianças com necessidades especiais a fazer o seu melhor na escola” (p. 293). Com efeito, é preciso tratar as crianças de forma equitativa, criando-se situações para que estas participem a par das outras crianças, sem se focar excessivamente na deficiência. Os próprios alunos encaram, muitas vezes, o apoio excessivo ou uma atenção demasiada como uma intrusão e um obstáculo ao seu relacionamento com os outros (Jarvis, 2003; Lynas, 1986).

Em termos académicos, as dificuldades de comunicação com os alunos surdos surgem como o seu maior problema, um problema que a professora não consegue resolver. Tal como refere: “O problema é este... Resumindo... é isto, não é? É o poder

lidar com eles, comunicar com eles para dar uma explicação, pois!” (Entrevista – 24/10/00). Mas, para além do problema da comunicação, a Gisela salienta, ainda, as dificuldades dos seus alunos surdos a nível do português escrito, sobretudo a nível da gramática e da construção de frases. No entanto, considera-as crianças espertas, que poderiam ir mais longe se tivessem alguém que lhes explicasse as coisas e que soubesse LGP.

Assim, se, por um lado, há a referir o contacto positivo com os seus três alunos surdos, tal como ela própria salienta na entrevista. “Temos uma boa relação... Temos uma boa relação com eles, todos. E eles compreendem-nos e eles ajudam-nos...” (Entrevista -24/10/00). Por outro lado, este contacto não parece ter atenuado alguma renitência relativamente ao seu ensino. Pelo contrário, o que se observa, nesta professora, é que os problemas comunicacionais (aliados às competências pouco desenvolvidas que avalia nos seus alunos surdos, a nível, sobretudo, da língua portuguesa) são fonte de alguma ansiedade.

A ansiedade perante os problemas comunicacionais pode originar (ou reforçar) atitudes mais negativas em relação aos alunos surdos, sendo, como tal, essencial evitar problemas de comunicação, como forma de facilitar a experiência (positiva) do professor e, logo, o desenvolvimento de atitudes positivas da sua parte em relação à educação de alunos surdos na escola regular (Lynas, 1986). Este aspecto é bastante claro na Gisela, que constrói todo o seu discurso (quer na entrevista quer nas várias conversas que vai mantendo ao longo do ano com a investigadora) em redor das barreiras comunicacionais.

É essencial ultrapassar estes receios para que os professores se sintam seguros em acolher alunos que colocam desafios tão diversos quanto os alunos surdos. Uma formação adequada e um apoio consistente constituem, entre outros, dois aspectos essenciais para se ultrapassar esses receios (Avramidis & Norwich, 2002; Becker et al., 2000; Carrington & Brownlee, 2001; Forlin et al., 1996).

Expectativas em relação à formação. Contudo, Gisela foi confrontada, na sua realidade quotidiana, com a ausência de ambos. Assim, por um lado, queixa-se da falta de uma formação adequada que lhe permita ensinar crianças surdas e do seu desconhecimento de LGP para comunicar com os alunos surdos.

Expectativas em relação ao apoio especializado. Por outro lado, queixa-se, frequentemente, da falta de apoio da professora especializada. De facto, não foram observados quaisquer contactos entre a Gisela e Amanda, a professora especializada responsável por Francisco, Jacinta e Carolina. As relações que existem são tensas, parecendo haver alguma desarticulação e mesmo falta de entendimento quanto ao que devem ensinar aos alunos. Por exemplo, Gisela conta que Amanda lhe disse que não ensinava matemática aos alunos na Unidade, mas apenas língua portuguesa, mas Gisela acha que através dos enunciados de matemática também se pode ensinar língua portuguesa e, logo, que a colega também deveria ensinar aquele conteúdo curricular. O mesmo desentendimento parece existir em relação às funções da professora especializada: já no final do ano lectivo, Gisela entregou uma ficha de língua portuguesa a Carolina, pedindo-lhe para a entregar a Amanda para que esta a adaptasse. Quando, na aula, lhe perguntou sobre a ficha adaptada, Carolina respondeu que Amanda não tinha feito a adaptação. Amanda, por seu turno, diz que não é “adaptadora de textos” (Conversa informal - 02/05/01). No início do ano, Gisela esperava que de manhã a professora especializada desse apoio aos alunos surdos na Unidade mas, à tarde, esperava o apoio directo da professora especializada, aos alunos surdos, na sua sala de aula. Contudo, acrescenta: -“A Amanda também não sabe língua gestual” (Conversa Informal – 4/10/00), parecendo haver aqui um elemento depreciativo e que contribui para aumentar a tensão entre ambas.

Com efeito, é comum, no desenvolvimento de um sistema inclusivo, que passa por modificar os papéis e funções, quer do professor do ensino regular quer do professor dos apoios educativos (ou, neste caso, do professor especializado em surdez), que surjam algumas expectativas mútuas negativas (Forlin et al., 1996; Morgado, 2003). Na literatura vem referido que, frequentemente, os professores dos apoios educativos consideram-se mais competentes do que os seus colegas do ensino regular e consideram, para além disso, que os seus colegas do ensino regular não estão tão empenhados e envolvidos com os alunos em condição de NEE como eles estão (Forlin et al., 1996). Por outro lado, é frequente, os professores do ensino regular considerarem que aos professores do apoio educativo faltam competências especializadas, duvidando da sua capacidade de os apoiar na sua sala de aula (Forlin et al., 1996; Morgado, 2003). É este tipo de expectativas que parecem marcar as relações que se vieram a desenvolver entre a Gisela e a Amanda.

Crenças em relação às suas práticas lectivas. A Gisela refere que adapta os textos, trabalhando-os de forma diferente para os alunos surdos. Os textos que dá à turma são muito compridos e os alunos surdos não os compreendem. Contudo, acrescenta que estes não gostam de fazer coisas distintas dos seus colegas. Para além disso, refere, mais adiante no ano lectivo (Conversa informal – 15/01/01), que são muitos alunos, tornando difícil manter esta prática (de adaptar os textos). Também já tem optado por resolver certas actividades no quadro. Mas acrescenta que não pode fazê-lo sempre pois é facilitar a vida aos alunos ouvintes, mais avançados. Acrescenta também que muitas das actividades que faz não têm qualquer interesse para os alunos surdos, pois eles não ouvem. Mas, como se verá mais adiante, não desenvolve actividades específicas para os alunos surdos que, muitas vezes, realizam actividades sem qualquer significado para eles.

É, assim que, as dificuldades comunicacionais, aliadas à falta de formação e de apoio, serviram, aos seus olhos, para legitimar algumas práticas menos envolvidas e empenhadas pela experiência académica dos alunos surdos, tal como se verá mais adiante.

Práticas desenvolvidas

Tipo de ensino. Na sala de aula existem quatro grupos distintos de alunos – os do 4º ano (a maioria dos alunos), os do 3º ano, os do 2º e os três alunos surdos. A Gisela desenvolve actividades distintas para cada um destes grupos, que obedecem a conteúdos curriculares também distintos. De uma maneira geral, os alunos surdos realizam as mesmas actividades que os colegas ouvintes (o grupo relativo ao 4º ano). Só quando o grupo do 4º ano dos ouvintes realiza um ditado é que os alunos surdos fazem uma cópia do mesmo texto. É de referir que, dentro de cada grupo, os alunos trabalham individualmente.

Esta prática de organizar grupos, estanques e estáveis, com base em competências, organizando um tipo de ensino assente em conteúdos curriculares distintos é bastante frequente nesta escola (tendo sido observada noutras professoras). Muito embora parecendo uma prática inovadora, desenvolvida para responder à diversidade de alunos, esta tipo de resposta obedece, muito pelo contrário, a uma “lógica uniformista” (Roldão,

2003, p. 160): para responder à heterogeneidade da turma, esta é dividida em grupos mais pequenos e mais homogêneos, para os quais se adequa uma única resposta *standard* e a mesma forma tradicional de organizar o processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000; Roldão, 2003). Quais os benefícios deste tipo de organização para os alunos? Há pouca interacção entre os alunos mais diferentes, que acabam por não aprender uns com os outros, não só sobre aspectos académicos mas também sociais (César, 1999, 2003; Perrenoud, 2002; Roldão, 2003). No caso específico dos alunos surdos, esta forma de organizar o ensino-aprendizagem, para além de tornar difícil a sua participação em actividades que foram desenhadas para os alunos do grupo do 4º ano, tal como se discutirá mais adiante, também inibe o aparecimento de interacções que possam levar uns e outros a aprender mais sobre, respectivamente, a comunidade surda e ouvinte (Knight & Swanwick, 2002; Pickersgill, 1998).

Tipo de actividades desenvolvidas. Para os alunos surdos e para a maioria dos ouvintes, a aula inicia-se com o plano de actividades, escrito no quadro. Este é bastante discutido com os alunos, perguntando-lhes a professora em que parte dos conteúdos programáticos estão ou o que já deram. Depois seguem-se as actividades curriculares. Foram observadas actividades de língua portuguesa (15), matemática (4) e meio físico (1).

De uma maneira geral, as actividades de língua portuguesa consistem na leitura de textos ou na realização de fichas, individualmente, nos seus lugares, que a professora corrige uma a uma ou, nalgumas ocasiões, no quadro. A professora começa por ler em voz alta um texto, seguindo-se a leitura em voz baixa pelos alunos e, por fim, a leitura em voz alta, para a turma, de cada aluno. Depois da actividade de leitura, os alunos realizam uma ficha, seguindo-se um ditado (ou, no caso dos alunos surdos, uma cópia do texto).

As actividades de matemática consistiram fundamentalmente na correcção de exercícios no quadro (3) e na resolução individual de uma ficha de avaliação. As actividades de meio físico consistiram igualmente na resolução de uma ficha no quadro.

Gestão da sala de aula. Existem poucas regras explícitas e estas, que estão, fundamentalmente relacionadas com o comportamento e com realização dos TPC, nem sempre são aplicadas de acordo com o estabelecido. Como resultado, não são levadas muito a sério pelos alunos, pois também não o são pela professora. Assim, o ambiente

na sala de aula é pouco estruturado, sendo frequente haver um certo ruído e alguma desordem. Em determinadas alturas a professora zanga-se, mandando calar os alunos. Estas intercalações dirigem-se, no entanto, fundamentalmente, aos alunos surdos e, em particular, à Carolina.

Em termos de estratégia de gestão da sala de aula, a professora inicia a aula discutindo com os alunos o plano de actividades. Estes começam a trabalhar nas actividades. Os mais rápidos acabam por ter que esperar pelos colegas mais atrasados; nessas ocasiões falam uns com os outros, originando um ambiente algo ruidoso.

Responsabilização/ negligência pela experiência académica. Nalgumas situações, a professora procura criar certas condições que proporcionem aos alunos surdos uma experiência académica de participação. Assim, ainda que, tal como já foi referido, a professora distribua, de uma maneira geral, as mesmas actividades aos alunos surdos e ouvintes (do 4º ano), ela procura ultrapassar algumas barreiras comunicacionais e relacionadas com o nível de desenvolvimento na língua portuguesa dos alunos surdos. Para tal, Gisela recorre a determinadas estratégias:

- Explica sinónimos (nomeadamente, na durante a leitura de um texto);
- Explica, de uma forma mais personalizada, os conteúdos programáticos aos alunos surdos, dando-lhes instruções sobre actividades a realizar e pedindo-lhes *feedback* sobre eventuais dificuldades;
- Corrige os exercícios no quadro, tornando mais fácil aos alunos surdos seguir a resolução de tarefas;
- Propõe aos alunos surdos fazerem uma cópia do texto, enquanto ela faz um ditado à turma;
- em duas ocasiões, quer o Francisco quer a Carolina tiveram uma participação mais activa na actividade da turma (a Carolina leu o texto, tal como todos os outros alunos e o Francisco foi ao quadro desenhar o sistema solar, na actividade sobre o meio físico).

Apesar de desenvolver algumas práticas bem-intencionadas com o objectivo de aumentar a participação dos alunos surdos nas actividades da turma, estas revelam-se, muitas vezes, pouco eficazes. Em primeiro lugar, porque são pontuais (muitas delas foram observadas apenas uma única vez, como é o caso da explicação de sinónimos na leitura do texto). Mesmo nessa altura, à medida que a leitura foi progredindo, a

professora deixou de explicar o vocabulário, dadas as dificuldades que encontrou em fazê-lo e em ultrapassar as barreiras linguísticas, tal como se observa no seguinte exemplo:

Depois de todos sentados, Gisela disse que iam todos realizar uma ficha de português, que tinha distribuído, mas que ela iria ler o texto, em voz alta, com a turma. Levantou-se, sentou-se ao pé da Carolina, Francisco e Jacinta e começou a ler em voz alta. Interrompeu a leitura, constantemente, quer para escrever sinónimos no texto dos três alunos surdos (ex. muito atarefados – com muito trabalho) quer para perguntar aos ouvintes o significado de algumas palavras. (...) O texto tornou-se, no entanto, mais complicado, quer para os surdos quer para os ouvintes. Para explicar a palavra fofa, a professora segurou na camisola, apalpou-a e disse, utilizando uma expressão doce: -“Fofinho”. E repetiu, pausadamente, a palavra: -“Fô-fo”. Jacinta fez um sinal que pareceu significar que ela tinha um cão e que o cão era fofinho. Carolina pensou que o texto tinha que ver com cães e disse-o (oralizando). Os outros alunos riram-se e comentaram entre eles que a Carolina, Jacinta e Francisco pensavam que o texto se referia a cães. Gisela sorriu, olhou para mim e disse-lhe: -“Não. O texto não tem que ver com cães. A terra é que é fofa” e fez um gesto para explicar a palavra terra e disse, pausadamente: -“te-rra” e repetiu: -“Fô-fa”. Perguntou-lhes, então, se tinham percebido, eles entreolharam-se e disseram que sim. À medida que a leitura foi avançando, a professora deixou de escrever os sinónimos de muitas das palavras para os alunos surdos (tais como, lavoura, milho, etc.). (...) Depois de ter lido o texto, a professora disse que agora era a vez dos alunos. Assim, cada um dos alunos, na sua vez, começou a ler o texto em voz alta. Os alunos surdos começaram a interagir entre eles (Observação – 24/10/00).

O exemplo acima mostra, de forma clara, a falta de preparação desta professora para lidar com os alunos surdos, bem como a falta de conhecimentos sobre surdez, sobre o seu impacto em termos do desenvolvimento linguístico e da capacidade dos surdos em ouvir o discurso oral, bem como sobre o valor limitado da leitura labial, entre outros aspectos (Lynas, 1986). Este desconhecimento e falta de preparação contribuem, também, para tornar as suas estratégias pouco eficazes.

É assim que a sua estratégia, bem intencionada, de explicar algumas palavras, soletrando essas mesmas palavras, não se revela eficaz, originando, muito pelo contrário, uma situação constrangedora, quer para a Gisela, que não consegue ultrapassar as barreiras comunicacionais, quer para os alunos surdos, que não conseguem perceber. Porém, quando Gisela lhes pergunta se perceberam, estes afirmam que sim. Este é um comportamento descrito na literatura: dizer que compreendem, quando de facto não compreendem. Justificado, para muitos alunos, pelo embaraço e vergonha que essa situação lhes causa (Foster, 1989; Lynas, 1986). No estudo de Lynas (1986), centrado na experiência dos alunos em turmas regulares, muitos professores referem que esta situação lhes causa um grande desconforto e que um aspecto que valorizam é que os alunos surdos, claramente, lhes indiquem que não perceberam a mensagem, reduzindo, assim, a ambiguidade das interações, facto que não acontece no exemplo acima citado, o que contribui para tornar a situação ainda mais constrangedora. De facto, no exemplo descrito, os colegas ouvintes riem-se de uma situação que lhes parece caricata.

O resultado de tudo isto é que não foi observada mais nenhuma situação em que Gisela tenha procurado explicar algum vocabulário aos alunos surdos. Mas um outro aspecto importa salientar: a ausência de apoio de agentes educativos ligados à educação de surdos e o papel crucial que poderiam ter desempenhado para um desenrolar, mais inclusivo, deste (e de outros) episódios. O intérprete de LGP poderia ter tornado esta actividade mais significativa para os alunos. A professora especializada poderia, por seu turno, ter desempenhado um papel fulcral, quer na adaptação do texto, tendo em conta as características dos alunos ou, havendo uma maior articulação entre ambas, na explicação prévia do texto aos alunos, na Unidade, facilitando assim a sua participação na sala de aula do ensino regular (Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999).

Apesar destas iniciativas em procurar envolver os alunos surdos nas actividades da turma, muitas vezes, pouco conseguidas, é de referir que, em muitas outras alturas, a professora não desenvolve qualquer estratégia, quer para aumentar a participação dos alunos surdos quer para tornar as actividades que eles realizam mais significativas. Assim, é frequente a professora explicar aos seus alunos surdos os conteúdos programáticos a desenvolver ou a actividade, mas não a corrigir, quando estes a terminam (ao contrário do que faz com os outros alunos). É, igualmente, frequente, os alunos surdos não participarem nas discussões sobre o plano de actividades, na leitura

de textos e, mesmo, na correcção de fichas, já que a professora recorre exclusivamente ao discurso oral.

Forma de comunicação. De facto, a professora recorre, de uma maneira geral, ao discurso oral para comunicar com os alunos surdos, mesmo com Francisco e com a Jacinta, a quem ela reconhece maiores dificuldades em ouvir e compreender o que lhes é dito. Tal como já foi referido, este comportamento revela o seu desconhecimento sobre a surdez e o seu impacto a nível da comunicação e linguagem. Nalgumas situações, pode recorrer à escrita, a algum gesto não normalizado ou a alguma mímica como forma de ultrapassar as barreiras comunicacionais. Apesar disso, são frequentes as situações de não compreensão mútua, embora muitas vezes os alunos surdos digam que compreendem o que a professora está a dizer ou a perguntar. A forma de comunicar com os alunos manteve-se constante ao longo do ano lectivo.

Ambiente sócio-emocional na sala de aula

Natureza e qualidade das interacções entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes). O ambiente que a professora cria na sala de aula é de muita descontração e de grande à-vontade. As interacções com os seus alunos são muito frequentes e versam, muitas vezes, assuntos não académicos. A professora é também bastante afectuosa com os alunos surdos, sobretudo com o Francisco. Com a Carolina foi desenvolvendo, progressivamente, ao longo do ano, pelo contrário, interacções muito centradas no seu comportamento indisciplinado.

Para além disso, há a referir que as interacções com os alunos surdos revelam alguma inabilidade em lidar com a diferença e que, muito embora, não parecendo ser intencional, muitas das interacções que desenvolve com os alunos surdos transmitem destes uma imagem negativa ou acentuam as suas diferenças.

Entretanto já tinha tocado para o recreio. A professora diz que podem sair, mas antes diz que lhes quer fazer uma recomendação. Pede aos alunos ouvintes para protegerem os colegas surdos e, em particular, o Francisco, do outro colega. Diz que eles, “coitadinhos”, não conseguem ouvir. E que eles os têm que ajudar. Um

aluno diz que viu a Jacinta dar um pontapé no outro aluno. A professora insiste para que os protejam (Observação – 17/01/01).

Na criação de escolas inclusivas, prontas a acolher alunos muito diversos e a desenvolver ambientes nos quais todos se sintam aceites e respeitados, o professor pode desempenhar um papel central, quer no modo como organiza o processo de ensino-aprendizagem quer no modo como se relaciona com os alunos, ou, inclusive, no modo como se relaciona com os outros agentes educativos, nomeadamente com os professores dos apoios educativos (Ainscow, 1999; Antia et al., 2002; Armstrong et al., 2000; Bénard da Costa, 1999; Karagiannis et al., 1999; Porter, 1995; Vlachou, 1997). Neste caso, ao centrar-se na deficiência dos seus alunos surdos e no desenvolvimento de sentimentos paternalistas para com os alunos surdos, Gisela está a dificultar que, entre surdos e ouvintes, se venham a estabelecer relações equitativas, nas quais uns e outros se sintam participantes legítimos (Jarvis, 2003; Lane, 1992; Lynas, 1986). Tal como refere César (2003),

Se eu nem contacto com o outro, se me afasto subtilmente dele porque é diferente, se contribuo, ainda que indirectamente, para o silenciar, torno quase impossível a celebração da diferença. Porém, se, pela sua actuação e pelo contrato didáctico que implementa, o professor facilitar o contacto entre alunos celebrando a sua diversidade, apreciando-a, valorizando-a aos olhos da turma, então abre-se uma real possibilidade de que eles venham a descobrir facetas que desconheciam e que os façam sentir admiração, cumplicidade, vontade de partilha como colegas que, até ali, eram quase desconhecidos” (p. 135).

Isto é igualmente notório na Gisela. Por um lado, ao desenvolver um discurso de benevolência, ela “subtilmente afasta” os colegas surdos e ouvintes. Mas, por outro lado, é de referir que, em certas alturas, a professora valoriza as capacidades dos seus alunos surdos, principalmente, do Francisco, permitindo que os alunos ouvintes apreciem certas qualidades que desconheciam nos seus colegas surdos e que, inclusive, desenvolvam em relação a eles sentimentos de admiração.

Responsabilização pela experiência emocional. Com efeito, apesar de algumas interacções transmitirem uma imagem depreciativa, a professora procura, muitas vezes,

valorizar os alunos surdos, em particular o Francisco. Como consequência, os alunos desenvolveram do Francisco uma imagem de alguém inteligente e com aptidão para o desenho.

Após todos terem entregado as fichas de avaliação, a Gisela lê, olhando para mim e em voz alta, a resposta de todos os alunos a uma pergunta. Embora não diga qual a resposta certa, os alunos percebem, pela entoação da sua voz e pela expressão do olhar que me dirige, que os únicos que acertaram essa pergunta foram os alunos surdos. Estes também percebem que acertaram e Carolina grita *contente* e põe os braços no ar *em sinal de vitória*. Os alunos ouvintes começam a dizer que erraram, a professora disse que não disse quem tinha acertado, mas eles dizem que perceberam que o Francisco tinha acertado pela forma como ela disse o nome dele. Um aluno próximo de mim reconhece, olhando para mim, que o Francisco é bom a matemática, melhor do que ele próprio e aponta para a cabeça, fazendo o sinal de “TEM CABEÇA”. Um outro aluno diz que eles copiaram dos livros, mas Daniel diz que não, que Francisco fez tudo sozinho, que a Carolina e a Jacinta podem ter copiado por ele, mas que Francisco fez tudo sozinho” (Observação – 25/10/00).

Linguagem utilizada/ tolerada para se referir aos alunos surdos. Para além disso, a professora nunca utilizou uma linguagem categorial para se referir aos alunos surdos ou a quaisquer outros alunos, apesar de, frequentemente, se referir aos alunos surdos como “coitadinhos”.

Natureza e qualidade das interacções entre pares (surdos e ouvintes). Os alunos surdos e ouvintes não interagem muito entre eles. A disposição da sala não favorece muito essa interacção. Os três alunos surdos encontram-se juntos, numa carteira no meio da sala. A meio do ano houve uma mudança de salas e os três alunos surdos continuaram juntos, em lugares, seguidos numa fila. A Carolina, numa das pontas, tem a professora ao lado e o Francisco, noutra ponta, tem um aluno ouvinte a seu lado, com quem interage algumas, raras vezes (ver Anexo C).

Assim, os alunos surdos interagem maioritariamente entre eles. Inicialmente, os contactos que estabeleciam com os seus colegas ouvintes eram conflituosos, mas tornaram-se mais amigáveis. Para além disso, os ouvintes passaram mais e mais a

recorrer à mímica e ao gesto não normalizado para comunicar com os seus colegas surdos e observou-se, uma única vez, alguma curiosidade em relação ao gesto. Observou-se também uma única vez o recurso a uma linguagem categorial para se referir aos surdos. “Um outro colega insiste: -“Aí são os mudos”, diz.” (Observação – 8/05/01).

Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos

Desempenho académico e tipo de aprendizagem. A Gisela considera que os alunos surdos não irão ganhar nada, em termos académicos, pelo facto de frequentarem o ensino regular, pelo menos, nas condições actuais, ou seja, sem intérprete e sem professor especializado a fornecer apoio directo aos alunos na sala de aula regular.

A sua experiência, bem intencionada para envolver os alunos, mas com resultados pouco conseguidos, devido, entre outros, tal como já foi discutido, à falta de apoio e de formação adequada, tem vindo a reforçar as suas expectativas iniciais: os alunos surdos não têm benefícios académicos na escola regular. Se, por um lado, a sua experiência tem como resultado reforçar as suas expectativas iniciais, por outro lado, serve para legitimar o sentimento de desresponsabilização pelos alunos surdos.

A professora distribui o mesmo tipo de actividades aos alunos ouvintes (4º ano) e aos alunos surdos. No que diz respeito às actividades matemáticas, estas consistiram essencialmente na correcção no quadro dos TPC ou de exercícios feitos na aula. A correcção feita no quadro é extremamente morosa e todos os alunos acabam por se distrair. Para além disso, se os alunos fizeram os TPC ou os exercícios e estes estão correctos, não há qualquer problema – a professora fica satisfeita (é o caso do Francisco). Mas, quando estes não fazem os TPC ou os exercícios, a Gisela também não os apoia, orienta ou ensina. Limita-se a zangar-se com os alunos (com a Carolina, muito em particular), mas não se certifica se estes já sabem ou se estão a aprender com o colega que está no quadro. Assim, os alunos surdos apoiados pela família têm melhores desempenhos do que aqueles que não o são, que acabam por não apropriar muitos dos conteúdos.

No que diz respeito à língua portuguesa, o nível de dificuldade das actividades é, de um modo geral, bastante elevado para os alunos surdos, pois estes apresentam

grandes dificuldades na compreensão do texto escrito e na escrita. A juntar a este aspecto, há a referir que a professora não adequa o nível de dificuldade aos alunos ou faz pequenas adaptações que permitam ultrapassar algumas das limitações dos alunos surdos, nomeadamente relacionadas com vocabulário. Por exemplo, na leitura de textos a Gisela não explica vocabulário (fê-lo uma única vez). O resultado é que os alunos surdos são, constantemente, excluídos dessas actividades. Nestas situações, eles conversam entre eles e, muitas vezes, nem sequer abrem os livros. Noutras situações, a professora explica a actividade aos alunos, dando-lhes instruções precisas sobre aquilo que precisam fazer (por exemplo, na actividade de escrever um diálogo), tal como se pode observar no exemplo a seguir.

Depois volta-se para turma e lembra-os que é altura de começarem a fazer o diálogo e, voltando-se novamente para mim, diz: -“Agora é que vão ser elas”, pois não sabe como explicar aos alunos surdos o que é um diálogo. Aproxima-se deles, coloca-se entre a Jacinta e o Francisco e chama a Carolina. Repete, para si mesma, mas em voz alta: -“Agora é que vão ser elas” e um aluno, que a ouve, repete para os outros: -“Agora é que vão ser elas, diz a professora!”. Por mímica e gestos não normalizados, a professora explica o que é um diálogo aos três alunos. A Jacinta diz que já percebeu, acenando afirmativamente com a cabeça e fazendo o gesto PERCEBER. A professora repete a explicação e a Jacinta diz que já percebeu, acenando com a cabeça e repetindo o gesto PERCEBER. A professora dirige-se então ao quadro e comenta comigo, sorrindo, que a Jacinta disse logo que já tinha percebido: - “Vamos ver o que sai dali”. Já no quadro, a professora chama a Carolina. Esta levanta a cabeça à segunda chamada e a professora manda-a chamar o Francisco e a Jacinta. Escreve, então, no quadro, em linha diferentes: menino/ menina/ guarda-chuva ou sombrinha. Depois diz-lhes para começarem o diálogo e aproxima-se novamente de mim e diz que a comunicação é que é a grande dificuldade. (...) A Carolina terminou o seu diálogo e coloca o seu caderno em cima da secretária da professora. Esta pega no caderno e no desenho e vem mostrar-mo. (...) A professora comenta que as frases estão mal feitas, que algumas ideias não são adequadas, como por exemplo Primavera. (...) A professora coloca um ponto de interrogação à frente do texto e entrega o caderno a Carolina. Depois é o do Francisco. (...) As frases têm as mesmas falhas estruturais-gramaticais que as de Carolina. Mas, também não há erros de vocabulário. (...) A professora diz

que não sabe o que há de dizer e põe um certo. Aproxima-se do Francisco, entregando-lhe o caderno e traz o da Jacinta, que lhe diz oralmente e inteligivelmente, que “é igual”. (...) Depois afasta-se e a professora vê que é igual e põe um certo a vermelho e aproxima-se de Jacinta dando-lhe o caderno” (Observação – 7/03/01).

Assim, há uma preocupação da professora em envolvê-los na actividade, mas quando os alunos surdos a completam, a professora não a corrige. Fica-se pelos erros dos alunos e naquilo que estes não sabem fazer. Mais uma vez, é de realçar o seu desconhecimento sobre aspectos relacionados com a surdez e, neste caso, com a escrita e o modo como as crianças surdas apropriam esta competência.

Os alunos surdos, dadas as suas limitações em apreenderem o discurso oral, têm que aprender as regras gramaticais da língua oral por uma via diferente da dos ouvintes (Capa & Rego, 1999; Filipe, 2000; Lewis, 1998; Silva, 2004; Sim-Sim, 2005b; Swanwick, 1998): as crianças surdas têm que aprender a língua oral de uma forma explícita, tornando-se conscientes do modo como esta se encontra organizada e das regras que governam essa organização. Com a aprendizagem da modalidade escrita, as crianças surdas têm que “aprender a correspondência entre o oral e o escrito e, simultaneamente, a estrutura dessa mesma língua oral” (Sim-Sim, 2005c, p. 43), o que torna este processo muito difícil para estas crianças.

É essencial, no entanto, perceber que certas características no nível de desenvolvimento da oralidade vão determinar a expressão escrita, sendo usual a escrita das crianças surdas caracterizar-se, entre outros, por erros de concordância, erros de troca de ordem de palavras na frase (fundamentalmente se os alunos se encontram, como é o caso, a aprender LGP), estruturas fráscas muito simples e reduzidas, pouco vocabulário (Capa & Rego, 1999). Para além disso, é essencial partir da expressão escrita dos alunos para torná-los conscientes dos aspectos meta linguísticos da língua, nomeadamente através de actividades de reescrita (Amaral, 2002; Lewis, 1998; Swanwick, 1998). Como refere Filipe (2000), é necessário que os alunos surdos vão tomando “consciência de que a escrita não é composta por um amontoado de palavras, mas que a disposição das palavras obedece a regras próprias, que temos de aprender a utilizar, para que o objectivo da escrita se concretize (escrever de forma que aqueles para quem o fazemos, compreendam o que queremos transmitir)” (p. 12).

Ora, à Gisela falta uma preparação (e mesmo uma consciencialização para alguns aspectos da educação de surdos) que lhe permita dar uma resposta adequada aos desempenhos dos alunos. Mas, deveria ter? Quem deveria ensinar a escrita aos alunos surdos: a professora do ensino regular, a professora especializada ou ambas, trabalhando, colaborativamente; na sala de aula? E em que contexto: na sala de aula regular ou na Unidade? Tal como para a Carlota, há uma questão que urge ser respondida: quais os objectivos da inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular? Tal como em Carlota, fica o sentimento de que a ausência de um plano educativo individual e de uma programa educativo contribuiu para esta desorientação e desenvolvimento de estratégias pouco eficazes e, logo, com poucos progressos nos desempenhos dos alunos.

É que, a acrescentar à falta de formação sobre educação de surdos, há ainda que salientar as barreiras comunicacionais que não são, na maior parte das vezes, ultrapassadas, minando muitas das possibilidades de aprendizagem pelos alunos surdos e criando-se as condições para a sua exclusão das actividades da turma. De facto, é, frequente os alunos surdos brincarem ou falarem entre si, enquanto os seus colegas trabalham, desenvolvendo as suas actividades.

Experiência sócio-emocional. Apesar das experiências de exclusão constantes, os três alunos surdos parecem sentir-se tão à-vontade e descontraídos na sala de aula quanto os seus colegas ouvintes e ter estabelecido com a professora uma relação de familiaridade e à-vontade. Assim, os alunos surdos são excluídos da turma no que diz respeito às actividades académicas, mas acabam por ser reconhecidos como elementos da turma, com as suas características próprias, sendo a sua presença tolerada. Para além disso, construíram entre eles um grupo, no qual se sentem bem e no qual desenvolvem as suas relações significativas, o que lhes permite ultrapassar, com alguma indiferença, as situações de exclusão que vivenciam.

Manuela

A Manuela tem uma ampla experiência profissional, mas nunca tinha ensinado alunos surdos. Ela foi, no primeiro ano do trabalho empírico, professora de Ana e do João.

A Manuela constitui um exemplo para quem o processo de mobilização para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e, especificamente, de educação de alunos surdos na sala de aula regular, não foi implementado de uma forma bem conseguida. Para se implementar os ideais inclusivos é necessário planificar todo o processo de mudança, porque de mudança se trata. Com efeito, a inclusão obriga a uma mudança de filosofia e de práticas, a uma mudança de crenças e até de expectativas (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Barton, 1997; Carrington & Elkins, 2002; Karagiannis et al., 1999; O'Brien & O'Brien, 1999; Tilstone, 1998). Não se podendo imputar toda a responsabilidade aos professores, porque muitos são os elementos determinantes para o desenrolar bem sucedido deste processo, é inegável que estes constituem uma peça central neste processo (Avramidis & Norwich, 2002; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001). Tal como referem Avramidis e Norwich (2002), “parece ser imperativo que o processo seja cuidadosamente planeado e bem suportado, de modo a que as reservas iniciais dos professores e as suas preocupações sejam ultrapassados” (p. 142). Se tal não acontece, há o risco dos professores encararem a inclusão como “um fardo adicional” (Vlachou & Barton, 1994, p. 105). E, de facto, é o que parece ter acontecido com a Manuela.

Para além da ausência de sensibilização para a questão da educação de alunos surdos e de uma preparação ou orientações adequadas, aspectos essenciais para envolver os professores no processo de inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Carrington & Brownlee, 2001; Forlin et al., 1996), há, ainda, a referir o sentimento de ressentimento (Lynas, 1986) que a Manuela veio a desenvolver em relação às suas colegas especializadas em surdez. Este sentimento resulta da sua percepção de que ela tem que carregar um fardo adicional – i.e., organizar uma resposta educativa para os alunos surdos incluídos na sua turma - que não deveria ter, já que na escola existe uma Unidade, com professoras especializadas em surdez, cuja função é educar os alunos surdos.

Este sentimento de ressentimento espelha-se nas relações que se vieram a desenvolver com as colegas da Unidade e nas críticas que lhes tece, fundamentalmente no início do ano (estas críticas tendem a desaparecer ao longo do ano lectivo). Assim, refere que as colegas da Unidade deveriam dar apoio aos seus alunos à tarde, mas que não querem adaptar os seus horários ou modificá-los, querendo ficar só com as manhãs. A isto acrescenta comentários relativos ao facto das colegas não quererem trabalhar ou fingirem, apenas, que trabalham. São relações bastante tensas, para além de que nunca

foram observados contactos entre a Manuela e a Laura (a professora especializada da Ana e do João) no contexto da sala de aula. Observou-se um único contacto entre ambas, já no final do ano lectivo, no recreio, contacto esse que deixou transparecer, no entanto, algum à-vontade entre elas.

É, frequente, no processo de inclusão, desenvolverem-se entre os professores do ensino regular e dos apoios educativos relações tensas e conflituosas, fruto, entre outros, de interpretações distintas que fazem das funções de uns e de outros, bem como de expectativas negativas que desenvolvem uns em relação aos outros (Forlin et al., 1996; Morgado, 2003). Com efeito, muitas das vezes os professores do ensino regular não reconhecem competências aos professores dos apoios educativos e estes, por seu turno, acham que os professores do ensino regular não se envolvem tanto pelos “seus” alunos quanto eles e que lhes faltam competências específicas para os ensinar (Forlin et al., 1996; Morgado, 2003). É importante modificar este clima, para que ambos os agentes educativos consigam desenvolver um trabalho em colaboração (Forlin et al., 1996; Kugelmass, 2001).

A colaboração consiste num requisito essencial se se pretende, como é o caso, colocar os alunos surdos no ensino regular (Gregory, Andrews, McCracken, Powers & Watson, 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999, 2001). O professor especializado pode desenvolver um trabalho essencial, quer directamente, na sala de aula, com os alunos surdos, ou na Unidade, em articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular quer, ainda, indirectamente, apoiando e aconselhando o professor do ensino regular quanto às acomodações necessárias proceder no modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem para que sejam satisfeitas as necessidades específicas dos alunos surdos (Gregory et al., 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999, 2001). Mas, para tal, é necessário criar um clima de confiança e de partilha, que, claramente, não se vive entre estas professoras envolvidas na educação dos alunos surdos (Antia et al., 2002).

A falta de sensibilização para a inclusão, a falta de preparação e/ ou orientação para acolher alunos surdos, a falta de apoio e articulação com a professora especializada, tiveram repercussões claras nas suas crenças e expectativas em relação à inclusão, bem como em relação aos alunos surdos. Para além disso, essas crenças e expectativas foram determinantes no modo como a professora organizou a resposta educativa para os seus alunos surdos (marcadas, como se discutirá mais adiante, por um sentido de desresponsabilização (Antia et al., 2002), que, se por um lado, reforçaram as

suas expectativas iniciais (de acordo com as quais, os alunos surdos não ganham nada em estar incluídos no ensino regular), por outro lado deram origem a experiências, do ponto de vista acadêmico, muito empobrecidas, quanto aos alunos surdos. Do ponto de vista social, esta experiência foi mais bem conseguida. Contudo, as potencialidades destes contactos sociais, bem conseguidos, não foram exploradas, não se tendo procurado levar mais longe esses contactos e relações, nomeadamente no ano lectivo seguinte.

Atitudes, crenças e expectativas

Crenças e expectativas em relação aos alunos surdos. A professora tem baixas expectativas em relação às competências académicas dos alunos surdos. São elementos perturbadores, revoltados, que não querem trabalhar (João) ou, sendo sossegados, querem apenas copiar pelos colegas ouvintes, para terem tudo certo (Ana). A Manuela acrescenta que elas têm, no entanto, algumas capacidades, muito embora, não as explicita.

Em relação às crianças em si mesmas refere que gosta delas, que são muito queridas, que não tem nada contra elas, embora seja contra a sua integração no ensino regular.

Crenças e expectativas em relação à inclusão/ integração¹² de alunos surdos no ensino regular. A Manuela é contra a integração, pois esta não traz quaisquer vantagens académicas ou sociais para os alunos surdos. “[A integração] não tem nada de positivo”. “A integração não adianta nada, a nível social e da aprendizagem” (Entrevista – 5/12/00).

A Manuela tem uma ampla experiência de ensino, mas nunca tinha ensinado crianças surdas. Este é o seu primeiro ano. Assim, a sua posição relativamente à inclusão/ integração resulta da sua experiência de dois meses em relação à Ana e de um dia em relação ao João – os seus dois alunos surdos. (O João só ingressou na escola mais tarde, em Dezembro).

¹² A professora desconhece o termo e o conceito de inclusão.

Enquanto argumentos contra a integração (como ela lhe chama), a professora aponta os seguintes:

- A nível académico, refere o grande desfasamento que existe entre surdos e ouvintes, prejudicial para os alunos surdos, já que ela não pode deixar os alunos ouvintes para acompanhar os alunos surdos. A acrescentar a esta dificuldade de gestão da aula, a Manuela refere, ainda, que os alunos surdos não querem trabalhar (João) ou só querem copiar pelos seus colegas ouvintes e ter tudo certo (Ana). Por último, salienta a sua falta de formação específica que lhe permita ensinar os alunos surdos e/ou comunicar com eles. Assim, segundo a sua perspectiva, os alunos surdos “não estão a fazer nada” na sua sala de aula (Conversa informal – 26/01/01);

- As vantagens sociais são, de acordo com a Manuela, igualmente inexistentes, já que os alunos surdos e ouvintes não interagem uns com os outros e já que os alunos surdos brincam apenas entre si no recreio: “Eles estão desfasados dos outros. Mesmo a nível social, eles procuram-se uns aos outros no intervalo” (Entrevista – 5/12/00);

- Para além de não trazer quaisquer vantagens, a integração dos alunos surdos no ensino regular acarreta, ainda, algumas desvantagens: 1) quer para os alunos surdos – uma grande sobrecarga horária; 2) quer para a turma – o prejuízo do rendimento académico dos alunos ouvintes, devido ao comportamento perturbador e indisciplinado do João.

Assim, tendo em conta o exposto, a Manuela considera que as crianças deveriam frequentar os apoios educativos durante duas a três horas e passar pelo ensino regular por breves períodos de tempo, apenas para interagir com os colegas ouvintes. À tarde, em vez de aulas no ensino regular, as crianças deveriam frequentar um ATL. Frequentando o ensino regular, como acontece, então os alunos surdos deveriam receber apoio directo, na sala de aula regular, de uma professora especializada em surdez. Dessa forma, os alunos poderiam acompanhar a matéria e ela, por seu turno, poderia aprender a comunicar com os alunos surdos.

Expectativas em relação à formação. A professora refere que tem um “bom currículo”, pois fez inúmeras formações. Contudo, toda a sua formação foi para “ensinar crianças normais” (Entrevista – 5/12/00). Assim, não sabe comunicar com as crianças surdas, não tem qualquer formação para as ensinar, nem qualquer especialidade para lidar com estes alunos.

Práticas desenvolvidas

Tipo de ensino. A professora desenvolve as mesmas actividades curriculares para todos os alunos. Há uma excepção: um aluno com um atraso intelectual marcado, que não segue o currículo dos seus colegas.

Os alunos surdos seguem o currículo a par e passo com os colegas ouvintes. Contudo, foram observadas inúmeras situações em que a Ana e o João não resolvem as actividades propostas (por falta de material ou orientação), limitando-se a fazer desenhos e/ou a pintar, enquanto os seus colegas ouvintes trabalham nessas mesmas actividades. Algumas vezes, a Ana copia pelas suas colegas ouvintes.

Tipo de actividades desenvolvidas. A aula inicia-se com a professora a escrever o plano de actividades no quadro. Os alunos copiam-no para os seus cadernos, que foram entretanto distribuídos pelo colega responsável pelos “cadernões”. Depois de copiarem o plano de actividades, os alunos começam a trabalhar, individualmente, nos seus lugares, nas actividades propostas. À medida que vão terminando, os alunos começam a falar uns com os outros e o nível de ruído aumenta. A professora começa, então, a corrigir os trabalhos ou, então, propõe uma nova actividade. As actividades que exigem correcção são corrigidas pela professora, individualmente (1), em coro nos lugares (2), ou no quadro (1). Estas foram essencialmente as actividades de matemática.

Foram observadas essencialmente actividades de língua portuguesa (8) e matemática (4). Numa das aulas (21 de Março) o tema consistiu na natureza e os alunos (todos os alunos da escola) foram plantar uma árvore no recreio.

As actividades de língua portuguesa consistem essencialmente na leitura de textos e respostas a perguntas de interpretação e/ ou cópia do texto. Podem ser seguidas pela realização de um desenho. A professora começa por ler o texto e, depois, cada um dos alunos lê em voz alta. Por fim, a professora lê a ficha à qual os alunos respondem, quer individualmente, nos seus lugares, quer em coro. Outra actividade consiste na “hora das novidades”, de acordo com a qual os alunos relatam o que lhes aconteceu no fim-de-semana (foi observada 2 vezes). As actividades de matemática consistem essencialmente na resolução de exercícios, individualmente, nos seus lugares, ou na correcção de TPC no quadro (1). Numa única vez, observou-se uma parte da aula de exposição de conteúdos.

Gestão da sala de aula. A professora começa por escrever o plano de actividades no quadro, onde estão descritas as actividades que os alunos irão fazer ao longo da tarde. Assim, os alunos são supostos copiarem-no e fazer como vem referido, estando sempre a trabalhar, silenciosamente, nos seus lugares. O ambiente na sala de aula é bastante estruturado, havendo pouco ruído. O ruído aumenta, no entanto, quando os alunos começam a terminar as suas actividades e começam a falar, baixinho, com os respectivos colegas de carteira. Nessa altura, a Manuela corrige as resoluções ou distribui outras actividades.

As normas que orientam as interacções entre professora e alunos, bem como entre pares, parecem estar, fundamentalmente, relacionadas com a disciplina:

- Ninguém se levanta;
- Todos estão sentados nos seus lugares, onde trabalham individualmente;
- Se tiverem dúvidas chamam a professora, pondo o dedo no ar.

É de referir que o João, frequentemente, quebra a norma de não se levantar. Com efeito, este, muitas vezes, está levantado, enquanto os outros trabalham. Este comportamento indisciplinado do aluno é tolerado, desde que João não perturbe a turma e deixe os colegas trabalharem.

Responsabilização/ negligência pela experiência académica. Foram, raras vezes, observadas situações em que a professora tivesse procurado criar condições que favorecessem as aprendizagens dos alunos surdos. Fundamentalmente, incitou o João a trabalhar (quando este estava a causar alguma perturbação) e, numa outra ocasião, apontou para a página dos exercícios que iriam trabalhar, para situar a Ana na lição. Na maior parte das vezes, no entanto, a professora não os apoia na realização de actividades nem corrige os seus trabalhos (ou quando o faz, não presta atenção à correcção, fazendo um certo de uma forma mecânica sem de facto olhar para o trabalho realizado pelos alunos). Com efeito, o comportamento de Manuela transparece uma falta de preocupação em orientá-los, ou sequer em enquadrá-los, sendo que a professora recorre unicamente ao discurso oral quando se dirige à turma, tal como se pode observar no exemplo em baixo.

Entretanto, alguns alunos já acabaram de passar o plano de actividades e a professora pede a um aluno para distribuir as fichas – um texto para eles lerem baixinho. Pede-lhe para entregar também uma ficha à Ana. Ele dá-lhe, mas Ana

diz que não. O colega, por mímica e alguns sinais, explica a Ana que a professora lhe disse que sim. Esta continua a dizer que não e ele diz-lhe para perguntar à professora. Ana chama a professora e aponta para a folha; esta acena afirmativamente. O miúdo faz-lhe uma expressão que parece querer dizer: - “Estás a ver?!?” Então, o miúdo continua a distribuir a ficha a todos, menos ao João e à Maria. João sorri, sedutor, ao colega e pede-lhe a ficha e este devolve-lhe o sorriso e diz que não. (...) Depois de todos lerem, silenciosamente, nos seus lugares, o texto, a professora lê-o em voz alta. Depois, pede a cada um dos alunos para lerem em voz alta. Ana olha para o seu texto. João está deitado sobre duas cadeiras e brinca com algo que tem na mão. Depois de todos lerem o texto, a professora lê com eles um verso e explica-lhes o que é. Todos, em coro, lêem de seguida o verso e depois um ou outro que a professora chama. Ana olha para mim e pergunta-me algo, apontando para o texto. Penso que ela me estará a perguntar em que consiste o texto. Eu digo-lhe para ela olhar para a professora. O João continua deitado. A professora pede ao mesmo miúdo que distribuiu o texto, para distribuir a ficha de interpretação. (...) Depois lê, em voz alta, a ficha com os alunos, explicando as perguntas. (...) Depois levanta-se. Passa pelo João, que está distraído, e não lhe diz nada e ao passar pela Ana, diz-lhe, oralmente e por mímica, para copiar as respostas da vizinha do lado, pedindo a esta para se aproximar da Ana. (...) A Ana põe o estojo dela levantado, para a colega não copiar. Depois olha para mim e eu digo-lhe para trabalhar TRABALHAR. Ana responde-me, em LGP, que não sabe SABER NÃO e eu digo-lhe para olhar pela colega do lado. A Ana faz um ar espantado e malandro e depois copia pela colega (Observação – 29/05/01).

Assim, tal como se pode observar no exemplo, ao recorrer exclusivamente ao discurso oral, a professora está a criar uma situação na qual os alunos surdos são excluídos das actividades (tais como, a leitura, correcção de exercícios, da hora das novidades). Esta situação é frequente. Como resultado, é usual os alunos surdos não terem actividades para realizar e estarem, como tal, distraídos. Nessas alturas, a professora também não tem a preocupação de lhes distribuir trabalho ou orientá-los, tal como se pode observar, também, na transcrição. Noutras ocasiões, a Ana copia da colega do lado, por iniciativa própria ou, tal como no exemplo apresentado, por

sugestão da professora. Neste caso, como não percebeu o texto, a cópia que faz é mecânica, sem significado. Consiste num mero treino de caligrafia (Swanwick, 1998).

Forma de comunicação. De uma maneira geral, a professora recorre aos sinais e mímica para comunicar com os alunos surdos. Também recorre ao discurso oral, muito embora esta tendência tivesse sido mais acentuada no início do ano. No final do ano, numa ou noutra situação, a professora utiliza o gesto. Contudo, tal como refere, ainda que já conheça alguns gestos, ela acaba por interagir, poucas vezes, com os alunos surdos.

Ambiente sócio-emocional na sala de aula

Natureza e qualidade das interações entre a professora e os alunos (surdos e ouvintes). A professora não interage muito com os seus alunos, quer surdos quer ouvintes e, quando o faz, centra-se essencialmente em assuntos académicos. Por outro lado, quando interage, individualmente, com os alunos é muito afável e afectuosa, criando um ambiente emocional na sala de aula muito agradável, um ambiente no qual as pessoas (adultos e alunos) se sentem acarinhados.

Responsabilização pela experiência emocional. Ainda que procure criar um ambiente emocional caloroso na sua sala de aula, a professora não desenvolve estratégias específicas para fomentar nos alunos surdos um sentimento de pertença à turma. Por outro lado, cria frequentemente situações em que os alunos surdos são excluídos das actividades, não mostrando nenhum interesse ou cuidado em situá-los e envolvê-los nas actividades da turma, ou em superar as barreiras comunicacionais e o isolamento daí resultante. É, ainda, de referir, no início do ano, a sua recusa, explícita e pública, de receber João, revelando no seu discurso expectativas muito negativas em relação a este aluno, expectativas essas reflectidas no seu comportamento em relação ao aluno. Contudo, após o período inicial de adaptação, a professora desenvolveu com o aluno interações muito calorosas.

Natureza e qualidade das interações entre pares (surdos e ouvintes). Apesar disso, os alunos surdos vieram a desenvolver relações amistosas com alguns dos seus

colegas, com quem interagem com grande naturalidade. A Ana e o João estão em lugares separados; a Ana entre meninas ouvintes, com as quais interage e o João isolado numa carteira (ver Anexo D).

Apesar de fisicamente mais isolado da turma, o João contacta facilmente com os outros colegas, pois facilmente sai do seu lugar e circula pela aula. Ele é uma criança muito expressiva, brincalhona e simpática – características, geralmente, referidas pelos ouvintes como sendo importantes para desenvolver uma relação de amizade com um aluno surdo (como de resto, com qualquer outro aluno) (Lynas, 1986). Para além disso, apresenta uma grande capacidade comunicativa (assente na mímica, gestos naturais, expressão facial), que, nestas idades, é suficiente para sustentar as interacções com as outras crianças (Lederberg, Ryan, & Robbins, 1986). É de notar, no entanto, algumas dificuldades iniciais do João em integrar-se na turma, que foram rapidamente ultrapassadas.

Também as dificuldades iniciais da Ana foram superadas e o seu isolamento inicial deu origem a uma relação preferencial com uma colega, com quem comunica com grande naturalidade durante a aula inteira e a qual a ajuda nos trabalhos e procura situá-la nas actividades, tal como se pode observar no exemplo a seguir.

A Manuela zanga-se, entretanto, com o barulho que se instaurou. Todos acabaram os trabalhos. Ela inicia então a correcção da ficha de matemática. Rita diz a Ana para ela tirar o seu caderno de matemática da mochila e ambas abrem os livros respectivos. Depois, olha para os TPC de Ana. Tudo está igual. Ana olha para mim e diz-me, por gestos, que o seu TPC está certo. Está toda contente. Depois corrigem em voz alta. Quando é para contar, a Ana imita os outros com os lábios. João está absorto no seu desenho. A Rita, de vez em quando, faz umas caretas pois não se lembra da tabuada e Ana, muito solícita, procura ajudá-la, olhando para a colega do lado. A Rita também ajuda a Ana. Ambas fazem a ficha (Observação – 26/01/01).

A familiaridade entre as duas parece ter constituído um elemento importante na manutenção e reforço desses contactos (Antia, Kreimeyer, & Eldredge, 1993; Lederberg et al., 1986). Com efeito, a maior familiarização entre as alunas permitiu-lhes desenvolver “um sistema alternativo de comunicação, que serve para sustentar as interacções” (Lederberg et al., 1986, p. 691). E, de facto, a colega da Ana (Rita)

consegue fazer acomodações na sua forma de comunicar, aproximando-se da colega surda.

A Rita consegue comunicar muito bem com a Ana. Ambas falaram e brincaram a aula toda. A Rita é muito brincalhona e metia-se com a Ana, que ficava muito melindrada e amuava, olhando para mim para eu a ajudar. Parecem-me bastante próximas. Acho que a Rita recorre aos sinais e à mímica com uma grande naturalidade e é muito expressiva. O mais interessante é que “copiou” muitas das expressões faciais da Ana. Para além disso, já não fala ou oraliza quando interage com a Ana. É como se fossem ambas surdas!! Também a colega do recreio do João interage com grande à-vontade com ele, recorrendo aos gestos com grande naturalidade, ainda que não tanto quanto a Rita (Notas de campo – 23/03/01).

De facto, é de salientar a grande capacidade de acomodação dos alunos ouvintes (sobretudo, da Rita) à forma de comunicação das crianças surdas, que, segundo Lederberg e seus colaboradores (1986), é fruto de uma aprendizagem por imitação e do *feedback* que lhe é fornecido pela criança surda. Esta capacidade é muito marcada nestas idades, em que a fala não desempenha um papel central nas interações. É assim que, poderia ter sido essencial expandir estes contactos e até facilitar aos alunos ouvintes o contacto com a língua gestual. Com efeito, o conhecimento de alguns gestos (e eventualmente do sistema linguístico gestual) poderia ter contribuído para reforçar esses contactos, aumentar a familiaridade entre surdos e ouvintes, a qual reforçaria ainda mais esses contactos no futuro. De facto, em inúmeros estudos, alunos surdos entrevistados referem que a familiaridade com os alunos ouvintes constitui um dos veículos mais poderosos para ultrapassar as barreiras comunicacionais (Foster, 1989; Lynas, 1986; Olívia, 2004a). É de referir ainda que muitos alunos nesta turma mostraram um grande interesse por essa língua, questionando frequentemente a investigadora, sobre alguns gestos e aplicando-os na interacção com os alunos surdos.

É assim, que muitas barreiras comunicacionais foram ultrapassadas e, no final do ano, ambos os alunos surdos tinham desenvolvido relações de familiaridade com alguns colegas, com quem interagiam muitas vezes, muitas das vezes sobre assuntos não académicos. Estes e outros colegas muito naturalmente recorriam à mímica, gesto não normalizado, desenho, para estabelecer uma base de compreensão.

Impacto das práticas e crenças da professora a nível da experiência académicas e sócio-emocional dos seus alunos surdos

Desempenho académico e tipo de aprendizagem. A professora é contra a integração, pois, segundo é a sua posição, não traz nada de positivo para os alunos surdos – nem do ponto de vista académico, nem do ponto de vista social e emocional. Para além disso, ela não tem uma formação própria para lidar com estas crianças. Assim, não se sente responsabilizada pelo seu ensino. Como consequência, desenvolve uma mesma actividade para todos os alunos, não tendo em conta o nível académico dos seus alunos surdos, nem tão pouco as suas necessidades, nomeadamente, comunicacionais. Assim, nem tão pouco procura adequar o seu discurso aos alunos surdos, procurando situá-los ou enquadrá-los. É como se não houvesse alunos surdos na sala de aula. Como resultado, na maior parte das vezes, a Ana desenvolve actividades que não têm qualquer significado para ela, pois não percebe o que está a fazer: faz cópias mecânicas dos textos ou copia pelos seus colegas as actividades, vivendo um sentimento de participação (aparente).

A cópia, nalgumas situações, pode ser importante, se houver compreensão. Nesses casos, os alunos têm a oportunidade de consolidar alguns conhecimentos, apropriando-os (Filipe, 2000). Mas, é necessário haver compreensão. As actividades que a Ana desenvolve, de cópia, não têm para qualquer significado para ela. Ana não percebe o que está a copiar, fazendo-o mecanicamente. Nestes casos, tem desempenhos razoáveis, que assentam, no entanto, em aprendizagens pouco complexas.

Noutras ocasiões, a Ana desenha e pinta enquanto os colegas fazem certas actividades, ou simplesmente não faz nada. Estas situações são bastante frequentes no João. Com efeito, é frequente a professora não lhe distribuir qualquer actividade, pedindo-lhe, quanto muito, para fazer um desenho ou, quando está a perturbar a aula, para copiar o plano de actividades (actividades essas que ele não irá, no entanto, fazer). Assim, o aluno passa as aulas inteiras a desenhar, a brincar ou distraído com qualquer coisa. Como resultado, a sua participação é quase nula, sendo igualmente muito reduzidas as suas aprendizagens académicas.

Experiência sócio-emocional. A professora cria inúmeras situações de exclusão, sobretudo por recorrer unicamente ao discurso oral, sem procurar fazer-se compreender

pelos alunos surdos. Apesar disso, estes desenvolveram algumas relações de proximidade com os colegas ouvintes: 1) A Ana com a sua vizinha de carteira, que a ajuda em situações académicas, tais como situá-la em relação aos conteúdos programáticos. Também interagem frequentemente sobre assuntos não académicos; 2) O João mantém uma relação preferencial com uns colegas com quem partilha interesses semelhantes, i.e., gosto pelas mesmas brincadeiras e jogos. Porém, facilmente interage e brinca com os outros colegas ouvintes. É de referir que o João circula livremente na sala de aula, onde parece sentir-se bem e à-vontade, tendo igualmente criado uma relação de à-vontade com os diferentes agentes educativos presentes na sala de aula (professora do ensino regular, professora dos apoios educativos, que apoia uma aluna, auxiliar de acção educativa, responsável por um aluno). A Ana, por seu turno, não sai do seu lugar, interage apenas com as colegas do lado e raramente se dirige à professora. Para além disso, recorre constantemente à investigadora, para ela lhe explicar o que se passa nas várias situações de exclusão ou, no início do ano, simplesmente para estar ao pé dela.

Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos

Neste sub-capítulo procede-se à descrição e análise das crenças e/ ou práticas de cada um dos elementos que compõem a Unidade, tendo em conta três aspectos fundamentais da educação dos surdos, subjacentes à criação das Unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos:

- Desenvolvimento das competências de literacia;
- Desenvolvimento linguístico (oral e/ou gestual);
- Participação na escola do Canto e acesso ao currículo regular.

Amanda

Amanda apoia cinco alunos surdos, dos quais apenas dois foram participantes do estudo. Os alunos são o Diogo, aluno também da Carlota (4º ano), o Francisco, Carolina e Jacinta, alunos da Gisela (4º ano) e o Rodrigo (com uma surdez severa), aluno de Alda (3º ano).

Amanda é, tal como já foi referido, professora especializada na educação de surdos e tem uma ampla experiência nesta área, tendo feito o curso de especialização em surdos há cerca de 30 anos atrás. Refere que na altura em que tirou o curso era tudo muito diferente:

- Havia instituições especializadas em cada tipo de deficiência onde se recebia uma formação especializada, o tipo de ensino obedecia a um elevado nível de exigência e havia um grande rigor na selecção dos alunos e ao longo da frequência no curso. Como afirma: “Não é como agora, que qualquer um pode ser professor de apoios educativos, que é o nome que lhe dão agora” (Entrevista – 06/10/00);

- A formação teórica durava dois anos e terminava realizando um estágio em internatos especializados, neste caso para crianças e jovens surdos;

- A formação era oralista e os gestos eram, como tal, completamente proibidos. Explica que a ideia era que as crianças surdas, quando saíssem desses institutos, teriam que viver no mundo dos ouvintes e como os ouvintes nunca iriam aprender a língua gestual eram os surdos que tinham que aprender a língua oral.

Assim, Amanda tem uma ampla experiência profissional, que obedece, no entanto, tal como a sua formação inicial, a modelos distintos daqueles advogados actualmente. Com efeito, a integração e o oralismo constituíam os princípios orientadores da sua prática profissional (e também da sua formação). Os alunos surdos eram alunos do Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA) (como era denominado na altura), onde passavam grande parte do seu tempo lectivo, com o objectivo de fazerem as “aquisições mínimas” (Conversa informal com Amanda – 04/06/01). Em se aproximando do “aluno médio”, então poderiam frequentar o ensino regular (Ainscow, 1999; Clark et al., 1997; F. Armstrong et al., 2000; Niza, 1996; Rodrigues, 2000; Sebba & Ainscow, 1996). De acordo com este modelo, procurava-se tornar os alunos surdos o mais acessíveis possível aos ouvintes, segundo um processo de assimilação, partindo do pressuposto de que o maior esforço de adaptação devia ser dos surdos (Cohen, 1994; Rodrigues, 2001).

Com a expansão dos ideais inclusivos, este modo de funcionar começou a ser questionado, e a diversidade passou a ser reconhecida como um elemento central, estruturador da resposta educativa (Ainscow, 1999; Barton, 1997; César, 2003; Stainback et al., 1994). No caso da comunidade surda, em Portugal, há ainda a referir o reconhecimento, na Constituição da República Portuguesa, da língua gestual portuguesa (LGP), enquanto língua a ser respeitada e valorizada e o seu reconhecimento enquanto

língua de acesso ao currículo regular e como uma forma de tornar equitativas as oportunidades educativas dos alunos surdos (Despacho nº. 7520/98 de 6 de Maio).

Esta mudança de princípios (e legais) obriga a grandes mudanças nas práticas dos professores especializados, bem como nas suas concepções. Não só o objectivo da resposta educativa deixa de ser, ensinar, exclusivamente, a língua oral aos alunos surdos (podendo ser, no entanto, mais uma competência a desenvolver), mas sim facilitar o desenvolvimento e apropriação da língua natural do aluno surdo (a LGP) e, também, desenvolver um ensino baseado na LGP (ensino bilingue). Para além disso, os alunos surdos deixam de ser, exclusivamente, alunos do Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA) (como era denominado na altura), para passarem, também, a ser alunos da escola, a qual tem que lhes providenciar uma resposta educativa adequada (Capa & Rego, 1999). Esta resposta educativa pode passar, nalgumas situações, por desenvolver práticas fora da sala de aula do ensino regular, mas que permitam aos alunos surdos desenvolver, na mesma, um sentimento de pertença à comunidade-escola (Antia et al., 2002; Ballard, 1997, 2003; Rodrigues, 2003). Assim, os alunos surdos são, também, alunos da escola regular e os professores do ensino regular são, também, responsáveis pela sua educação. Mas, ainda que alunos da escola, é essencial o trabalho colaborativo entre os professores especializados em surdez (conhecedores das necessidades dos alunos surdos, das suas especificidades e de estratégias para organizar a resposta educativa capazes de tornar a sua experiência académica e social bem sucedida) e entre os professores do ensino regular (que devem procurar criar um ambiente de sala de aula no qual a diferença seja celebrada e valorizada e no qual todos os alunos possam aprender uns com os outros, não só os conteúdos académicos, mas novas formas de estar e de se relacionar).

Ora, esta mudança exige ser devidamente acompanhada por um plano de desenvolvimento profissional sólido e coerente, através do qual, neste caso Amanda, aproprie novas competências e saberes que lhe permitam desenvolver novas práticas, em consonância com os novos princípios e orientações (Forlin et al., 1996; Hegarty, 2001; Vlachou & Barton, 1994). Caso contrário, este processo pode tornar-se causador de mau estar psicológico (Bailey, 1995), ainda mais, como é o caso, quando essa mudança é feita numa ambiente de contestação das práticas antigas (nomeadamente, do oralismo) e de crítica aos resultados obtidos até então (em termos do desenvolvimento literário e linguístico dos alunos surdos) (Observatório dos Apoios Educativos, 2000).

Pode, para além disso, originar grandes resistências que inibem a ocorrência das mudanças desejadas (O'Brien & O'Brien, 1999).

Este parece ser o caso desta professora. Com efeito, não só todo o seu discurso, ao longo do ano lectivo, é marcado por uma grande ansiedade e insegurança, como também as suas práticas revelam uma grande desorientação quanto àquilo que se pretende para os alunos surdos e quanto ao modo de se atingir o pretendido. Para além disso (ou talvez por isso), é de salientar a sua enorme resistência às inovações e as inúmeras dificuldades que aponta às novas exigências e pedidos, bem como a sua visão negativa dos alunos surdos, da escola regular, dos colegas dos apoios educativos da escola e do processo de inclusão, tal como se observará a seguir.

Atitudes, crenças e expectativas

Expectativas em relação aos seus alunos e concepção sobre o seu processo de aprendizagem. De acordo com esta professora, os alunos surdos podem aprender tal como as outras crianças. Precisam de mais tempo do que as outras mas, se devidamente apoiadas, podem aprender: “Um surdo desde que seja reeducado tem tanta capacidade como os outros. Desde que lhe dêem oportunidades. As suas possibilidades não lhe são limitadas pela surdez, penso eu” (Entrevista – 06/10/00).

De acordo com a sua concepção, as crianças surdas aprendem à base da repetição e da memorização. Como resultado, a sua prática assenta na repetição constante de conteúdos. Como explica, ela tem que repetir constantemente os mesmos conteúdos, para, muitas vezes, verificar, no dia seguinte, que a criança já se esqueceu de tudo, tal como se pode observar no excerto apresentado a seguir.

Amanda apaga o quadro e diz-lhes para responderem a três perguntas: Como se chamam as férias que acabaram? Quantos dias tiveste de férias? Gostaste das férias? Porquê? Os alunos têm imensas dúvidas e chamam a Amanda constantemente. Esta não lhes responde e diz-lhes para fazerem tudo sozinhos. Os alunos insistem e a Amanda zanga-se e diz a Helena para lhes explicar, em LGP, que eles têm que fazer tudo sozinhos. (...) Relembra Helena que eles falaram no dia anterior, durante toda a manhã, sobre as férias do Carnaval, que responderam a tudo e que agora já não sabem responder. (...) Ao fim de algum tempo, Carolina

termina a actividade, com muitos erros estruturais e a primeira resposta mal respondida. Amanda lê, parece desanimada, diz baixinho que está mal e manda-os para o recreio (já tinha tocado) (Observação – 06/03/01).

Este ritmo (lento) de aprendizagem dos alunos surdos constitui, tal como se pode observar no exemplo acima, uma fonte de grande desgaste, frustração e, mesmo, desânimo para Amanda. Por vezes, a professora explica a morosidade das suas evoluções com base na sua concepção sobre o modo de aprendizagem dos surdos: os surdos conseguem aprender tal como as outras crianças, mas precisam de mais tempo do que os outros. E de facto, segundo ela, muito embora, os seus alunos actuais frequentem o 4º ano, eles encontram-se ao nível do 2º ano. Contudo, insiste inúmeras vezes, mais um/ dois anos de trabalho com eles, e os seus alunos poderiam atingir o nível literácito correspondente ao 4º ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Noutras ocasiões, explica o seu insucesso com base em características pessoais, descrevendo os seus alunos como maus alunos, desinteressados, alunos que não se esforçam e que não têm vontade de trabalhar. É de salientar o tipo de atribuição que Amanda faz ao insucesso dos alunos – sobretudo, externa, desligando-se completamente do processo (Benavente & César, 1992; Perrenoud, 2000). Há como que uma “recusa em fazer parte do problema” (Perrenoud, 2002, p. 21), responsabilizando as características e postura dos seus alunos pelo seu insucesso escolar. De facto, em nenhum momento, Amanda se questionou acerca das suas práticas e estratégias, bem como do seu impacto em termos das aprendizagens dos alunos.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). Apesar de ter sido formada na tradição oralista, a professora considera a língua gestual um instrumento fundamental de aprendizagem. Assim, aprendeu alguns gestos por si própria, que utiliza para comunicar com os alunos surdos. Contudo, enfatiza, não sabe LGP, mas apenas alguns gestos e, por isso mesmo, considera fundamental a existência de intérpretes e formadores de LGP na Unidade. Refere que, no ano anterior, teve uma formadora/ intérprete na sua sala de aula e descreve essa experiência como muito gratificante.

É o melhor que pode acontecer na educação de surdos. Nós estarmos a falar e eles poderem compreender tudo. É muito gratificante. O mesmo se passa connosco: se

formos a Inglaterra, a experiência é completamente diferente se percebermos inglês ou não, se soubermos o que eles estão a falar (Entrevista – 06/10/00).

Imagem da escola regular. Amanda mantém uma imagem muito negativa das suas colegas da escola regular, em geral, referindo os maus hábitos que os alunos aprendem nas suas aulas (por exemplo, de copiar uns pelos outros) e a inadequação dos métodos que as colegas utilizam para ensinar os alunos surdos. Critica ainda a postura das professoras do ensino regular em relação aos alunos surdos: não lhes ligam nenhuma, não interagem com os alunos e nem modificam nada nas suas aulas. Acrescenta que nem a matemática, que é um conteúdo concreto, as professoras procuram explicar aos alunos. Desculpa-as, no entanto, com a sua falta de conhecimentos e de formação adequada, mas acrescenta que elas também não querem aprender.

A inclusão pressupõe, tal como já foi referido, a uma mudança de funções quer do professor do ensino regular quer do professor especializado, bem como das relações entre ambos, sendo frequente desenvolverem-se, neste processo de mudança, imagens negativas, tais como aquela descrita em cima, de uns em relação aos outros (Forlin et al., 1986; Morgado, 2003). Esta imagem aliada (ou talvez consequência da) situação de fragilidade que Amanda se encontra a viver (fruto de um sentimento de falta de competência para implementar as novas práticas) parece ter sido determinante no tipo de relações que ela veio a desenvolver com as professoras do ensino regular (Morgado, 2003), ou, neste caso, da ausência de relações. Com efeito, as interações com as professoras do ensino regular dos seus alunos (Carlota, Alda e Gisela) são escassas, nunca tendo sido observados quaisquer contactos com Carlota ou Gisela. Alda consiste a excepção, mantendo as duas professoras uma relação de familiaridade e de à-vontade.

Não será alheio a este cenário (de conflito e tensão), as diferenças organizacionais a que umas e outras professoras estão submetidas. A própria Amanda refere que, uma das críticas que as colegas do ensino regular lhe fazem tem que ver com as diferenças a nível da carga horária e com a composição das turmas: ela tem 20 horas semanais e 4 alunos, enquanto as colegas do ensino regular têm uma turma bastante maior e 25 horas semanais. Contudo, segundo a sua perspectiva, estas diferenças têm que ver com a natureza do trabalho de umas e outras, sendo que o seu, devido às suas características, é bastante mais desgastante. Bénard da Costa (1999) refere que este constitui um ponto

essencial de resolver para que se consiga evoluir para práticas mais inclusivas. Segundo palavras suas,

A legislação relativa às condições de trabalho dos professores de educação especial, caucionando diferenças em relação aos colegas do ensino regular, não são de molde a apoiar as novas funções que actualmente lhe são acometidas. De facto, estas diferenças (...) constituem, hoje, um obstáculo ao reforço que se pretende dar ao papel do professor da classe e da direcção da escola neste processo de inclusão (p. 31).

Estas diferenças organizativas parecem constituir, neste caso, mais uma área de conflito e tensão, dificultando a aproximação de ambos os agentes educativos e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Imagem dos colegas dos apoios educativos e da ECAE. Mas, não é só em relação aos colegas do ensino regular que Amanda tece críticas. Com efeito, a sua postura em relação às colegas dos apoios educativos parece reflectir a sua necessidade de se distanciar e diferenciar destas colegas que, na sua perspectiva, ao contrário de si, não têm qualquer formação específica. É como que uma tentativa de manter a sua identidade profissional, de alguém que pertence a “uma elite de especialistas” (Baptista, 1999), cuja formação obedeceu a critérios elevados de exigência e que apropriou uma série de conhecimentos e técnicas específicas que lhe permitem dar uma resposta especial aos seus alunos surdos.

Assim, um aspecto bastante salientado por Amanda é o fosso que existe entre ela e as restantes professoras dos apoios educativos, não havendo uma linguagem comum e, logo, não sendo possível partilhar informações e trocar saberes. Como resultado, refere que não vale a pena assistir às reuniões da ECAE (Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos) e quando assiste é porque tem que o fazer. É de salientar o isolamento que resulta dessa sua postura e a oportunidade que perde de partilhar experiências, dificuldades e, mesmo, as suas ansiedades e, também a possibilidade da própria ECAE estabelecer, entre outras medidas, um plano de formação adequado às dificuldades sentidas (Despacho-Conjunto n.º. 105/97, de 1 de Julho), por não ter oportunidade de as conhecer ou identificar.

*Posição em relação à integração/ inclusão*¹³. A professora mostra-se contra a “integração que está a ser feita no país” (Conversa informal – 17/01/01) e chama-lhe utopia.

Imagine a utopia disto [da integração]. Um aluno que não sabe nada, o que é que vai fazer para uma turma com 20 alunos? O professor também não sabe como há de fazer. Ser integrado sim, mas não desta forma. Em áreas lúdicas, em áreas matemáticas, mais concretas, tudo bem” (Entrevista – 06/10/00).

Amanda enumera uma série de dificuldades:

- A falta de formação específica dos professores do ensino regular para lidar com crianças surdas, que se vêem responsáveis pelo ensino destas crianças mais de todas as outras;
- A necessidade de se proporcionar certas condições específicas, de forma a facilitar a aprendizagem das crianças surdas, condições essas mais facilmente concretizáveis em regime especial;
- A necessidade de se providenciar um intérprete na sala de aula do ensino regular para facilitar a aprendizagem dos alunos mas, mesmo nesses casos, há que ter em conta o fraco desenvolvimento, a nível de LGP, das crianças surdas: “Integração só com um intérprete ou formador de linguagem gestual. E mesmo assim, só depois de terem apoio especial, depois de terem bases. Porque senão chegam à sala de aula e é como se fosse chinês!” (Entrevista – 06/10/00).

É tendo em conta todas estas dificuldades que Amanda defende a “integração social” (Conversa informal – 07/05/01), ou então uma integração mais tardia, quando os alunos tivessem mais conhecimentos de língua portuguesa.

Para além deste conjunto negativo de crenças, a professora transmite, também, uma imagem negativa do seu trabalho, descrevendo-o como muito desgastante e apontando uma série de dificuldades à sua realização. Algumas dessas dificuldades estão intimamente relacionadas com a natureza do próprio trabalho, tal como já foi discutido, mas outras prendem-se com as mudanças que ocorreram, com as novas exigências que lhe são feitas e com alguma falta de orientação que sente.

¹³ Não utiliza o termo inclusão.

Objectivos e natureza do seu trabalho. Problemas e dificuldades. De acordo com Amanda, os grandes objectivos do seu trabalho são ensinar as crianças surdas a ler e a escrever, bem como alargar o seu vocabulário. Para tal, explica, desenvolve “estratégias bastante concretas”, que são planeadas e definidas em conjunto com a terapeuta de fala. “Juntamo-nos as duas e combinamos o que vamos trabalhar” (Entrevista – 06/10/00). Para além disso, define, no início de cada ano lectivo, objectivos para cada aluno e avalia-os todos os períodos.

Claramente, Amanda continua a funcionar num enquadramento integrativo. Estes são os seus alunos, por quem ela, bem como os restantes elementos da Unidade são responsáveis, e com quem desenvolve um trabalho articulado. A ligação à escola é muito ténue, sendo que ler e escrever constituem duas competências a desenvolver na Unidade e não na escola.

A professora especializada descreve o seu trabalho como muito frustrante e desgastante, e, acrescenta Amanda, ao fim de 32 anos de trabalho, sente-se cansada. De facto, na generalidade dos contactos estabelecidos, Amanda mostrou-se desanimada e desiludida, tendo, inclusive, antecipado, em dois/ três anos, a sua reforma.

Uma das dificuldades apontadas prende-se com a morosidade das evoluções dos alunos, tal como já foi discutido. Intimamente relacionado com esta, Amanda refere, ainda, uma outra dificuldade que surge no contexto das relações com a escola regular. É a questão da visibilidade dos resultados e a não compreensão das evoluções lentas, pelos outros agentes educativos. De acordo com Amanda, os alunos surdos aprendem devagar, aspecto que as professoras do ensino regular não compreendem. Como consequência, não mostram consideração pelo seu trabalho e acham mesmo que ela não faz nada.

Após uma aula a trabalhar um texto com os alunos, Amanda comenta comigo: “Está a ver? Demoro uma manhã inteira com isto e tenho pano para mangas ainda. Mas elas [professoras do ensino regular] pensam que não fazemos nada! (Observação de aula da Amanda – 27/09/00).

Este excerto parece reflectir a insegurança que Amanda sente relativamente ao seu trabalho e à avaliação que outros agentes educativos fazem dos resultados obtidos. Ora, este estado de espírito é usual nos professores dos apoios educativos que vêm

questionadas as suas estratégias e práticas (Bailey, 1995) e pode resultar de alguma fragilidade pelo facto que não se sentirem competentes para fazer frente a uma série de novas exigências (Morgado, 2003), tal como acontece com esta professora.

Outras dificuldades que Amanda aponta, ao longo do ano lectivo, prendem-se com as mudanças que ocorreram desde a sua formação inicial, bem como com as novas exigências em relação ao seu trabalho e a falta de competência que sente para lhes dar uma resposta. É, assim que, frequentemente, a professora especializada critica a falta de orientação para decidir o que fazer e como fazer e a falta de *feedback* sobre o seu trabalho. Critica, ainda, a falta de materiais e manuais adequados aos seus alunos.

As suas práticas revelam a sua desorientação: não há um fio condutor nas opções que faz, no modo como escolhe as actividades e como as organiza. O seu objectivo é, tal como refere, ensinar novo vocabulário, a ler e a escrever. É, no entanto, um objectivo demasiado vago, que deveria ser mais concretizado, ainda mais que os alunos apresentam níveis de literacia e, mesmo, de desenvolvimento linguístico (oral e gestual) muito distintos. Assim, deveria haver uma adequação das actividades, tendo em conta as características específicas dos alunos. Este é mesmo um aspecto bastante apontado por Sim-Sim (2005b): “Só se conhecermos exactamente o que cada um deles sabe e o que ainda não sabe, será possível redefinirmos conteúdos e repensarmos estratégias de intervenção à medida de cada um” (p. 27). Muito embora Amanda faça, no início do ano, uma avaliação, seguida de avaliações constantes ao longo do ano (as fichas de interpretação para avaliar os desempenhos dos alunos), esta professora não utiliza essa informação sobre os alunos para rever as práticas. Amanda conhece o ponto de partida dos alunos, conhece as suas evoluções (lentas), mas parece não saber onde quer chegar com cada um e, mais importante, parece não saber como lá chegar.

Um outro aspecto bastante mencionado ao longo do ano e que lhe causou uma grande preocupação foi a passagem dos seus alunos para o 5º ano, a intervenção dos pais neste processo e, sobretudo, a imagem que os novos professores do ensino regular iriam fazer dela.

Na sua opinião, os alunos deveriam estar dois anos mais no 1º ciclo para alargarem o vocabulário, consolidarem as aprendizagens do português e, só nessa altura, poderiam passar para o 2º ciclo do ensino básico. Por isso afirma: “E vão estes alunos para o ciclo. Nunca isto aconteceu durante a minha vida. Pelo menos, mais dois anos para melhorar a escrita e os conteúdos. Como poderão eles aprender geografia, português, matemática?? Não pode correr bem!” (Conversa informal – 06/03/01).

Segundo Amanda, a retenção obriga “a muitas papeladas e os professores não estão para isso” (Entrevista – 06/10/00). E, para além disso, agora são os pais – “que não têm conhecimento nenhum acerca da profissão de professor” (Conversa informal – 06/03/01) - que decidem acerca da passagem de ano dos filhos. Ela não concorda com esta decisão e pretende deixar, no relatório que irá escrever, a sua opinião, para que os colegas do ensino regular, ao depararem com alunos com níveis académicos tão baixos, não façam um mau julgamento dela enquanto professora.

Práticas desenvolvidas

Todas as dificuldades enunciadas pela professora especializada no desempenho das suas funções parecem ter sido determinantes nas práticas e no tipo de relações que veio a desenvolver com outros agentes educativos, com claros impactos na experiência académica dos alunos, quer na Unidade, quer na escola do Canto. Mas importa também ter em conta as suas concepções, não só sobre aprendizagem e do seu papel de professora, mas também sobre a LGP - fundamentalmente, como um meio útil que Amanda tem ao seu dispor e que lhe facilita o ensino da leitura e da escrita aos alunos, com claro impacto no modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem e nas competências apropriadas pelos alunos.

Actividades. Foram observadas essencialmente actividades de leitura e de interpretação de textos, duas actividades de escrita emergente e, em três aulas, Amanda expôs conteúdos (relacionados com gramática de língua portuguesa). Duas das aulas observadas foram ainda ocupadas com a realização da prova de aferição: no primeiro dia, sem qualquer ajuda e, no segundo dia, após explicação do texto pela professora.

Práticas lectivas De um modo geral, Amanda começa a aula com a leitura ou com a exposição de conteúdos. Segue-se uma actividade de aplicação – uma ficha de interpretação, no caso terem começado pela leitura, ou resposta a perguntas ou resolução de exercícios, se começaram pela exposição de conteúdos.

A partir de dada altura, nas aulas observadas esteve quase sempre presente Helena, a intérprete de LGP voluntária, pelo menos, durante metade da aula. Esta ajudava Amanda na tradução dos textos, de vocabulário e instruções. Como tal, Amanda

começou a fazer coincidir as actividades de leitura ou que envolvessem novo vocabulário com a presença da Helena. Progressivamente, observou-se um maior envolvimento da intérprete com os alunos, sendo frequente Helena apoiá-los não só em questões relacionadas com vocabulário, mas também com conteúdos propriamente ditos.

Tal como já foi referido, Amanda considera que os alunos surdos têm boas potencialidades. Aprendem a ler e a escrever, tal como os alunos ouvintes, embora mais lentamente. Para além disso, aprendem a ler e a escrever, sobretudo, à base da memorização, i.e., aprendendo a associar as palavras escritas aos conceitos. A apropriação de novo vocabulário é, assim, um passo essencial no processo de leitura e de escrita. A introdução do gesto no seu ensino revelou-se uma mais valia, já que mais facilmente ela pode explicar novo vocabulário, facilitando assim a memorização da palavra escrita, tal como se pode observar no exemplo seguinte:

Depois de passar o texto no quadro, Amanda dirige-se a Helena e ambas discutem sobre qual a melhor forma de trabalhá-lo. Decidem que, primeiro, Helena irá ler o texto recorrendo ao gesto. Helena começa a ler e os alunos observam-na com grande atenção e interesse. (...) O texto é uma parábola. Conta a história de uma raposa malandra que quer enganar um galo, procurando levá-lo a descer da árvore, para o comer. O galo que era esperto não acreditou na raposa e, logo, não desceu da árvore. (...) Depois, é a vez de Jacinta, que se levanta e lê o texto em frente do quadro. Esta procura traduzir todas as palavras para o sistema gestual. Helena tem grandes dificuldades em ajudar a Jacinta e comenta, com Amanda e comigo, que aquilo que a Jacinta lhe pede é impossível fazer e não faz sentido. Não é possível fazer uma tradução directa entre o português e a LGP. Como explica, em LGP não há quase nenhum verbo, nem partículas de ligação. É impossível traduzir para, de, no, mas Jacinta insiste para que ela faça o gesto correspondente. A estratégia de Jacinta é, pois, para cada palavra escrita encontrar o gesto correspondente. Quando chega ao fim, Helena diz que a Jacinta não percebeu nada daquilo que leu e coloca-lhe a questão. Jacinta confirma com um acenar negativo da cabeça. (...) Depois de terminada a actividade, as três (Amanda, Helena e Júlia) discutem acerca do que devem fazer a seguir. Júlia diz que, tendo em conta que a Jacinta não percebeu aquilo que leu, porque tentou fazer uma tradução directa entre o português e a LGP, Helena devia ler, agora, o texto em LGP, de facto. A proposta

é aceite e Helena traduz o texto, agora formulando as ideias de acordo com a estrutura da LGP. No fim, pergunta se Jacinta percebeu e esta diz que sim. Jacinta começa, então, a formular uma série de questões, em LGP, questões essas que revelam que ela compreendeu o conteúdo do texto (Observação – 24/10/00).

Não obstante a importância do reconhecimento das palavras, de forma automática e rápida, como forma de facilitar o processo de leitura (Paul, 1997; Sim-Sim, 2005b; Wauters et al., 2001), o desenvolvimento desta competência não pode ser sobrestimado. É que é possível desenvolver esta competência sem o desenvolvimento da compreensão do texto. Contudo, dadas as exigências da nossa sociedade, altamente literalizada, ler não pode consistir, apenas, na mera decodificação de palavras, sem compreensão daquilo que se está a ler (Chaleff & Ritter, 2001; Sim-Sim, 2005b; Vítor, 2002). Tal como refere Sim-Sim (2005b),

Ensinar a ler nos dias de hoje significa (...) ensinar a decodificar o texto, a usar o conhecimento que já se possui para lhe dar um sentido, a definir finalidades intencionais de leitura, a reconhecer valores sócio-culturais em que o texto assenta e a posicionar-se perante esses mesmos valores (p. 26).

Contudo, o que se observa é que, de uma maneira geral, as actividades de leitura desenvolvidas por Amanda consistem, fundamentalmente, tal como no exemplo anterior, em actividades de decodificação de palavras. Ainda que haja uma preocupação em promover a compreensão daquilo que o aluno está a ler (ao utilizar o gesto como forma de ultrapassar as barreiras comunicacionais) e ainda que as competências de interpretação sejam valorizadas (e daí a realização das fichas de interpretação), o modo como a actividade é organizada e implementada não facilita o desenvolvimento das referidas competências.

Com efeito, tal como se pode observar neste exemplo, há uma preocupação em traduzir as palavras fazendo os gestos respectivos, recorrendo, inicialmente, ao português sinalizado e, em face das dificuldades de compreensão manifestadas pela aluna, recorrendo, posteriormente, à LGP.

Contudo, através do português sinalizado não é possível (tal como explica Helena) traduzir todas as palavras (por exemplo, os artigos e as conjunções), nem tão pouco transmitir a entoação e os sentidos implícitos das palavras e frases, perdendo-se neste

processo conteúdo semântico que permite dar um sentido ao texto e atribuir-lhe um significado (Gallaway & Woll, 1994; Lynas, 2005; Knight & Swanwick, 2002; Shantie & Hoffmeister, 2000; Swanick, 1998). Ao recorrer a este sistema gestual para ajudar na compreensão do texto, o texto transformou-se num amontoado de palavras, sem sentido (Akamatsu et al., 2004; Gallaway & Woll, 1994; Shantie & Hoffmeister, 2000).

Ler implica, tal como já foi referido, extrair significados daquilo que se está a ler. Mas, para tal, é fundamental que os alunos compreendam as regras gramaticais que regulam a organização das palavras em frases, transformando um amontoado de palavras num todo com significado (Sim-Sim, 2005c). No caso dos surdos, este processo manifesta-se extremamente difícil já que eles aprendem a ler (i.e. a extrair significados de cadeias de palavras e letras) ao mesmo tempo que aprendem as regras de organização dessa língua escrita e vocabulário (Amaral, 1999; Capa & Rego, 1999; Delgado-Martins, 1984b, Sim-Sim, 2005b, Lewis, 1998). Assim, é fundamental tornar explícitas as regras gramaticais, bem como alargar o seu conhecimento lexical através da leitura e da escrita.

A língua gestual pode desempenhar um papel fundamental neste processo (Amaral, 2002; Delgado-Martins, 1997; Lourenço, 2005; Strong & Prinz, 1997; Swanwick, 1998). Mas, também não foi o caso. Com efeito, tal como se pode observar neste exemplo, a actividade de tradução do texto escrito para LGP, constituindo uma fase essencial para a compreensão da leitura (Lourenço, 2005), reduziu-se, no entanto, a uma actividade de conto de uma história em LGP. Se o que se pretende é, não só ensinar a ler com compreensão, mas também a língua portuguesa (na sua modalidade escrita), é essencial, também, desenvolver nos alunos estratégias que lhes permitam reflectir sobre a língua, sobre as regras de organização dos diferentes elementos, das funções que estes desempenham numa frase, entre outros (Capa & Rego, 1999; Lourenço, 2005; Swanwick, 1998).

Assim, a LGP não é utilizada de uma forma activa no ensino da língua portuguesa, mas serve apenas para facilitar a compreensão dos alunos daquilo que ela está a transmitir. A própria Amanda refere, na entrevista, o quão gratificante é os alunos perceberem tudo aquilo que ela está a dizer. E, de facto, fundamentalmente, Amanda procurou, nas aulas observadas, ensinar regras gramaticais da língua portuguesa, através de actividades de exposição de conteúdos.

Mais uma vez, é de realçar a sua concepção de professor enquanto transmissor de conhecimentos, que os alunos são supostos adquirir, e isso reflecte-se nas restantes

actividades que desenvolve – centradas em si. É o caso das actividades de ensino de regras gramaticais, tal como já foi referido, e de escrita - fundamentalmente actividades de escrita orientada, através das quais os alunos respondem, por escrito, a fichas de interpretação e/ou de resolução de exercícios, tal como se pode observar no próximo exemplo:

Com os outros, começou a trabalhar no exercício da aula passada que ainda estava escrito no quadro. Francisco foi o primeiro a ir ao quadro. Quando Amanda o mandou ir, este mostrou alguma resistência. Demorou a fazer o pedido: escrever dois substantivos colectivos. Primeiro escreveu *vasa* (...) Francisco parou de escrever e voltou-se para Amanda e esta disse-lhe (por gestos e oralmente) para ele continuar, que no fim lhe dizia se estava certo ou não. Depois escreveu *rebanho*. Amanda disse que *rebanho* estava certo, mas questionou-o relativamente à palavra *vasa*. Francisco fez o gesto correspondente de vara VARA. (...) Depois pediu ao Francisco para fazer outro exercício: escrever o feminino de galo, bode, carneiro e cão. O Francisco demonstrou inúmeras dificuldades: fez duas erradas (*gatinha* em vez de galinha e *carba* à frente de carneiro) e as outras duas não soube fazer (Observação – 24/10/00).

É reconhecido, hoje em dia, que o ensino de gramática de uma língua, baseado na transmissão descontextualizada de algumas regras gramaticais, que os alunos são supostos memorizar, tem impactos muito limitados nas aprendizagens dos alunos e no seu desenvolvimento linguístico e meta linguístico, tal como o mostram os resultados de anos e anos a utilizar esta estratégia (Lewis, 1998) e o desempenho do aluno na actividade já descrita.

Assim, não obstante o ensino explícito das regras gramaticais ser fundamental, também é fundamental basear esse ensino em material e situações significativos para a criança surda (Capa & Rego, 1999; Paul, 1997; Silva, 2004; Sim-Sim, 2005b, 2005c). De que serve saber, tal como no exemplo em cima, que “rebanho” é um substantivo colectivo, se o aluno não sabe o que significa essa palavra (que não parecer ser, no entanto, o caso) ou se ele não a sabe utilizar numa situação conversacional e interaccional concreta ou no contexto apropriado? (Barton & Tomasello, 1994). É, assim que, segundo Silva (2004),

(...) o foco das aulas não deve ser direccionado primeiramente à *forma* especificamente, mas aos sentidos e significados que os textos veiculam, aos usos. Observados esses significados contextualmente, vamos então verificar quais *formas* da língua podem ser usadas; aqui começa o estudo do aspecto formal, o código linguístico, sempre visto e analisado em seu *uso*” (p. 131, em itálico no original).

É, pois, fundamental que os alunos aprendam a língua oral (na sua modalidade escrita) em situações concretas e contextualizadas. Mas, pelo contrário, as actividades de escrita que Amanda desenvolve constituem, na generalidade das situações observadas, tal como já foi referido, na resposta a perguntas de interpretação, muitas vezes sobre textos mal compreendidos pelos alunos, ou na resolução de exercícios sobre gramática de língua portuguesa.

Ensinar a escrever consiste, de acordo com Sim-Sim (2005b), em “ensinar a produzir cadeias gráficas dotadas de significado, de acordo com a estrutura dessa língua” (p. 19). Como consequência, e dadas as limitações a nível do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, há que desenvolver actividades de escrita em contexto linguístico, de forma a que, através dessas, se possam tornar explícitas as regras que governam a construção de palavras e de frases.

Contudo, foram observadas poucas situações em que a modalidade escrita tenha sido explorada enquanto forma de comunicação e de interacção com os outros, enquanto meio de partilha de opiniões, pensamentos, emoções (Capa & Rego, 1999; Lewis, 1998; Silva, 2004), ou seja, em contexto linguístico. E quando foram implementadas actividades de escrita emergente, (por exemplo, uma dessas actividades consistiu em descrever os aspectos mais importantes do seu Carnaval), estas foram esvaziadas do seu sentido e objectivo, uma vez que o produto escrito pelos alunos não serviu de ponto de partida para tornar explícitas as regras gramaticais da língua oral. Com efeito, perante os erros, a professora, numas ocasiões, adopta uma postura de desânimo ou, noutras, exalta-se e zanga-se com os alunos, parecendo desconhecer que os erros correspondem ao nível de desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e que, a partir destes, nomeadamente através de actividades de escrita, se pode expandir o seu conhecimento linguístico e meta linguístico (Filipe, 2000; Lewis, 1998).

É assim que, muito embora seja de assinalar evoluções nas competências literárias apropriadas pelos alunos, tal como referido nos relatórios de avaliação final,

é também de referir que o seu nível de competências é inferior àqueles da norma para os alunos ouvintes. Segundo a própria avaliação de Amanda, os alunos irão transitar para o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico com competências a nível do 2º ano do 1º ciclo básico. Assim, não só o seu conhecimento da língua portuguesa (oral e/ou escrita) é limitado, colocando entraves à sua participação na escola regular e ao acesso ao currículo regular (Jarvis, 2003), como as suas competências literácitas foram pouco desenvolvidas, comprometendo a sua participação e sucesso na sociedade actual (Amaral, 1999; Sim-Sim, 1999; Svartholm, 1999). Logo, comprometendo os ideais da inclusão.

Com efeito, tal como já foi discutido, no caso específico do Francisco, as suas competências literácitas pouco desenvolvidas, bem como as dificuldades relacionadas com a compreensão da língua oral, comprometeram de forma muito clara a qualidade da sua participação na escola regular. Contudo, importa também salientar que o envolvimento do professor do ensino regular pode contribuir para minimizar algumas destas dificuldades, que não foi, no entanto, o caso deste aluno, tal como já foi discutido. Também as competências literácitas pouco desenvolvidas, do Diogo, constituíram verdadeiras barreiras ao acesso ao currículo regular, não obstante, tal como já foi discutido, o envolvimento da sua professora do ensino regular. Em ambos os casos, a ausência de colaboração entre a Unidade e a escola regular foi determinante na qualidade da experiência educativa dos alunos.

Frequência e qualidade das interacções com a escola regular. Tal como já foi referido, entre Amanda e as professoras do ensino regular (Carlota, Alda e Gisela) não foi observado, de um modo geral, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, através do qual se procure desenvolver uma resposta global e coerente para os alunos surdos. Amanda desenvolve o seu trabalho, fundamentalmente, na Unidade, sendo o seu objectivo, tal como já foi referido, ensinar os alunos a ler e a escrever. Assim, ao contrário daquilo que vem definido na nova lei sobre as funções dos docentes educativos (Despacho-Conjunto nº. 105/98, de 1 de Julho), que valoriza o apoio e orientação pedagógica aos professores do ensino regular, não se observaram contactos de Amanda com as professoras do ensino regular. Contudo, Amanda, com os seus conhecimentos e saberes, poderia ter constituído uma peça fundamental a este nível, fornecendo orientação, informação, conselhos, nomeadamente na forma de organizar o ensino, mas também, no apoio directo (dentro ou fora da sala de aula) no

desenvolvimento da literacia, potencializando as aprendizagens e facilitando a participação dos alunos na sala de aula do ensino regular (Gregory, Andrews, McCracken, Powers & Watson, 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999).

Forma de comunicação. A professora oraliza na interacção com os alunos, recorrendo igualmente ao gesto solto, ou a frases simples em português sinalizado. Helena comunica espontaneamente com os alunos, recorrendo à LGP. Por vezes, em situação de sala de aula, nomeadamente nas actividades de leitura, recorre ao português sinalizado. Quando exerce as funções de intérprete, recorre à LGP.

É de salientar, tal como se pode observar no excerto descrito na secção anterior, a confusão de modos de comunicação e a sua não separação, de uma forma clara, que podem dificultar o desenvolvimento linguístico dos alunos (Knight & Swanwick, 2002; Swanwick, 1998) e mesmo a compreensão do material escrito.

De facto, o referido excerto mostra alguma desorientação face ao papel da língua (de que língua?) no ensino da leitura e da escrita. Com efeito, não parece haver uma orientação clara para a LGP ou para o português sinalizado: um e outro modo de comunicação são utilizados, muitas vezes, intercaladamente, tal como se pode observar. Parece haver um reconhecimento da importância do gesto, pelas possibilidades de aumentar a compreensão quer dos conteúdos falados quer dos conteúdos escritos. Mas de que forma deve o gesto ser utilizado? E que modo de comunicação deve ser valorizado: a LGP ou o português sinalizado? Estes constituem dois modos de comunicação muito distintos e a literatura aponta para benefícios na utilização de um e de outro (Amaral, 2002; Brooke, 1986; Gioia, 2001; Strong & Prinz, 1997; Wilson & Hyde, 1997). Mas apesar do debate em redor destes dois modos de comunicação, um aspecto parece ser consensual: deve haver regras na sua utilização e deve ser tornado claro, aos alunos surdos, que modo de comunicação está a ser utilizado, para que estes apreendam as diferenças e apropriem as regras de um e outro modo de comunicação (Knight & Swanwick, 2002; Swanwick, 1998).

Normas de sala de aula. Existem três normas explícitas que regulam o relacionamento de Amanda com os alunos. Amanda não quer que os alunos copiem uns pelos outros, prática muito frequente na escola regular, o que, segundo esta professora, dificulta o cumprimento desta regra nas suas aulas. Do mesmo modo, quer que os alunos trabalhem por eles próprios, mas estes são, no entanto, muito dependentes na

realização das actividades, sobretudo de escrita e de interpretação. Por último, não quer que os alunos interajam entre eles na sala de aula, para não se distraírem ou desconcentrarem, muito embora estes interajam bastante frequentemente na sala de aula do ensino regular.

Natureza e qualidade das interacções entre professora e alunos e clima de sala de aula. As três normas dificilmente são cumpridas e as interacções entre Amanda e os alunos versam quase sempre a sua imposição. Assim, as interacções têm quase sempre uma carga negativa, pois Amanda frequentemente se zanga com os alunos. Mesmo em situações específicas de ensino-aprendizagem, e em face de desempenhos pouco conseguidos dos alunos, Amanda desenvolve uma interacção negativa, zangando-se e irritando-se com os alunos, muitas vezes recusando-se a ajudá-los pois, na sua opinião, eles já sabem, pois já exploraram aqueles conteúdos. Este comportamento é revelador do desgaste e tensão que Amanda se encontra a viver, perante as evoluções lentas dos alunos e a pressão para obter resultados mais rapidamente, com a sua passagem para o 5º ano do ensino básico.

Apesar disso, foram igualmente observadas manifestações positivas de afecto, geralmente fora do contexto da aula.

Relações entre os diferentes elementos da Unidade. Entre Amanda e a intérprete estabeleceu-se uma relação de alguma simetria. Progressivamente, observou-se um maior envolvimento da intérprete com os alunos, sendo frequente Helena apoiá-los não só em questões relacionadas com vocabulário, mas também com conteúdos propriamente ditos. Assim, enquanto Amanda trabalhava com uns alunos individualmente, Helena trabalhava com outros. Muito embora seja Amanda a pensar e a propor as actividades, ela discute com a Helena a melhor maneira de as implementar, aceita as suas sugestões e críticas, modificando as actividades, se concorda com elas.

O tipo de relação que estabelece com a Helena espelha o tipo de relações que a professora desenvolve com outros elementos da Unidade. Com efeito, a porta da sala de aula encontra-se constantemente aberta, sendo frequente a terapeuta da fala entrar na sua aula, ouvir os comentários da Amanda, tecer ela própria comentários, críticas e sugestões. O mesmo se passa, embora não com tanta frequência, com a psicóloga e com a outra professora da Unidade, a Laura. Amanda veio, no entanto, a desenvolver com

Eva, a intérprete de LGP profissional, que integrou a Unidade no início do segundo período, uma relação muito tensa e conflituosa.

Inicialmente, Eva iria desempenhar as funções de formadora de LGP, dado o nível de LGP dos alunos. Eva trabalharia na primeira parte da manhã os textos, em LGP e, na segunda parte, Amanda continuaria o trabalho, desenvolvendo actividades de escrita e de interpretação com os alunos. Contudo, face ao seu “comportamento irresponsável” e à sua “falta de profissionalismo” – falta de pontualidade, não assiduidade, quebra de compromissos assumidos, falta de qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos (Conversa informal – 02/05/01), Amanda modificou a sua forma de trabalhar com a colega. Assim, Eva começou a trabalhar na sala de aula de Amanda, segundo os mesmos moldes que Helena.

Laura

Laura é professora especializada com uma ampla experiência, tendo ingressado na Unidade da escola do Canto no primeiro ano do trabalho empírico. Foi professora, no primeiro ano do trabalho empírico, de Rodolfo (participante do estudo), Ana (participante do estudo), João, Mafalda e de Lúcia (participante do estudo). No segundo ano do trabalho empírico, para além dos referidos alunos, foi também professora de dois novos alunos, não participantes do estudo: Vítor e Paulo.

Ao contrário de Amanda, Laura parece mostrar-se bastante mais confiante, no primeiro ano do trabalho empírico, em relação às práticas que desenvolve e aos resultados que espera obter com os alunos surdos. Mostra-se, igualmente, muito motivada e entusiasmada com o seu trabalho. No segundo ano, é de referir, no entanto, algum desânimo, que Laura justifica por motivos familiares. Contudo, é de salientar que no segundo ano do trabalho empírico ocorreu uma mudança a nível da composição dos elementos da Unidade, tendo-se instalado um clima tenso na Unidade. No segundo ano do trabalho empírico começaram a surgir, de uma forma menos camuflada, vozes dissidentes relativamente às estratégias utilizadas por Laura na educação dos alunos surdos, bem como ao modo de olhar a surdez e as necessidades educacionais dos surdos, o que poderá ter contribuído para esse mal estar. A acrescentar a este aspecto, é de salientar que a visibilidade dos resultados alcançados com a generalidade dos seus

alunos surdos no primeiro ano do seu trabalho na escola do Canto, atenuou-se, no segundo ano, o que poderá ter contribuído para fragilizar a posição da Laura.

Atitudes, crenças e expectativas

Os objectivos do seu trabalho. O seu trabalho tem como objectivo a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, o apoio à comunicação constitui também um aspecto essencial, já que muitas das crianças surdas que contactam com ela, pela primeira vez, apresentam grandes limitações a esse nível.

Esta é, com efeito, uma situação bastante comum e a escola tem que desempenhar, a este nível, um papel estimulador da comunicação e de facilitador da apropriação de uma língua (ou, de acordo com o modelo bilingues, de duas línguas – oral e gestual) (Bailes, 2004). A escola, através, nomeadamente, do plano educativo individual, desenhado para cada aluno surdos, em parceria com uma série de agentes educativos (Capa & Rego, 1999), tem que definir de que maneira a língua (e que língua) é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem e nos diferentes espaços educativos, e que recursos humanos são necessários (Amaral, 1999; Sim-Sim, 1999). Esta não pode ser, no entanto, uma decisão de um único agente educativo, pois tem que haver uma convergência de esforços, de maneira a que a criança desenvolva todo o seu potencial linguístico.

Este não parece ser, no entanto, o caso, já que Laura tende a tomar as decisões isoladamente e mostra pouca disponibilidade para compreender a perspectiva de outros agentes educativos, mesmo aquelas dos diferentes elementos da Unidade. Este é, com efeito, um aspecto bastante referido por outros elementos da Unidade, tal como Eva, Joana, Helena e Alice.

A natureza do seu trabalho, problemas e dificuldades. Laura descreve o seu trabalho como muito aliciente e, simultaneamente, desgastante. Por um lado, é um trabalho muito criativo e flexível. Com efeito, nenhum aluno é igual, pelo que ela, todos os anos, tem que pensar em coisas novas adequadas a cada aluno, já que tende a partir do seu “centro de interesses” (Entrevista – 27/09/00), aproveitando, para as aulas, aquilo que os alunos lhe trazem de casa. Por outro lado, a sobrecarga de trabalho, o seu isolamento e a falta de debate e discussão e, ainda, as evoluções vagarosas dos seus

alunos, constituem aspectos que originam muito desgaste e cansaço. Por exemplo, explica que a aprendizagem da leitura se faz em duas fases: numa primeira, os alunos aprendem a reconhecer todas as palavras e só numa segunda fase aprendem a compreender aquilo que leram:

É que estes meninos lêem todos muito bem. Há aquela fase em que eles adquirem a leitura. O problema maior é a compreensão da leitura. Porque eles papagueiam tudo, mas e compreender? É outra fase. Estes meninos passam por duas fases. Uma é o ler, depois a compreensão. Também há essa fase: lêem tudo e a gente passa e pergunta: (silêncio) (Entrevista – 27/09/00).

Refere também que é um trabalho pouco compreendido pelos outros. Explica que é um trabalho que exige bastante, sendo necessário prestar atenção a uma diversidade de elementos “para que não falhe nada, não se perca nada” (Entrevista – 27/09/00), e que por isso mesmo é muito cansativo. Daí a necessidade das “professoras do ensino especial” terem um horário reduzido, aspecto que as suas colegas do ensino regular não compreendem. Esta diferença de condições parece ter contribuído para o clima de tensão entre a escola regular e, neste caso, a Unidade, que urge ser resolvido, se se pretende desenvolver um trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos (Bénard da Costa, 1999), tal como já foi discutido.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). Na sua opinião, a LGP é a língua natural dos surdos: “A sua língua natural é o gesto” (Entrevista – 27/09/00). Como tal, o ensino desta língua deveria ser central na educação de crianças surdas, até porque, na sua opinião, o gesto é igualmente um meio essencial para os alunos surdos chegarem à palavra e daí à leitura e à escrita. É que o gesto facilita a memorização da palavra escrita, aspecto essencial para ler e escrever.

Não obstante a importância da LGP, Laura teve uma formação oralista e, como resultado, aprendeu os gestos por si própria. Assim, nas suas aulas recorre ao “português gestualizado” (Entrevista – 27/09/00), o que torna muito difícil transmitir toda a informação aos alunos: “A riqueza da informação que nós lhe vamos dar... temos muita dificuldade em transmitir a um surdo” (Entrevista – 27/09/00). Daí ser essencial ter na sua aula uma monitora de língua gestual, que sirva de intérprete de toda a informação que ela constantemente transmite aos alunos.

Imagem da escola regular. De acordo com Laura, os professores do ensino regular não estão preparados para receber alunos surdos nas suas aulas e têm que se mentalizar (e ela mentalizá-los) de que têm que funcionar de forma diferente com eles: “Não é dar cópias por dar cópias” (Entrevista – 27/09/00). Contudo, acrescenta que há boa vontade dos professores em aprenderem.

Mas eu sei que há boa vontade. Os professores não podem dar nada, eles não têm informação. Eu é que posso dar dicas, mais ou menos. Mas tudo o que eu possa dar, não vai ajudar muito o meu colega, vai ajudar uma coisinha... Não vai ajudar, porque é uma turma, ele está aflito, são conjuntos de crianças e se ele não der resposta aos outros, os pais... Hoje em dia, os pais dentro de uma escola têm muita força. E eu para despendar tempo para aquele miúdo, não dá. O que eu posso fazer, quando faço o plano diário: - “Tenho aqueles miúdos e eu vou tratar isto, o meu tema é este”. Vou então criar, segundo o que eu vejo que eles têm possibilidades de fazer, eu vou arranjar actividades adequadas ao nível daquele miúdo. Qualquer professor, desculpem lá, mas tem que fazer isso, tem que dar resposta (Entrevista – 27/09/00).

Inicialmente, Laura parecia querer distanciar-se do conflito que parecia existir entre a Unidade e a escola regular. Mas, progressivamente, esta imagem de que os professores têm boa vontade para aprender, sendo que ela tem também uma responsabilidade em ajudá-los e orientá-los, deu origem a uma imagem mais negativa e a relações tensas.

Com efeito, as queixas acerca dos professores do ensino regular tomaram-se, ao longo do ano lectivo, mais frequentes. Fundamentalmente, Laura queixa-se do facto deles fazerem muito pouco com os alunos, desculpando-se com o facto de que não sabem fazer. Laura considera, no entanto, que as professoras do ensino regular não querem é aprender e compara a professora Alda, e o seu trabalho, com a professora Manuela, que deixa os alunos surdos “completamente de lado” (Conversa informal – 21/05/01). Explica que é por esse motivo que se recusa a ir à sala de aula, pois as professoras não querem fazer nada e querem que ela lhes faça tudo. Acrescenta que nunca tinha trabalhado com professoras assim (Conversa informal – 21/05/01). Assim, se no início do primeiro ano do trabalho empírico, foram observados alguns contactos

entre a Laura e algumas professoras do ensino regular, na sala de aula regular, no final do ano lectivo não foram observados quaisquer contactos dessa natureza.

No segundo ano do trabalho empírico, Laura mantém uma imagem positiva da Carlota, fazendo igualmente referências positivas ao trabalho de Alda (desenvolvido no ano anterior). Pelo contrário, entra numa situação de ruptura com uma outra professora (não participante do estudo), por esta não querer ficar com dois dos alunos surdos que lhe tinham sido consignados. E, no final do ano, Laura decide mesmo retirar um dos alunos da sala de aula dessa professora, por achar que “este tem sido pouco trabalhado” (Conversa informal - 05/06/02).

Posição em relação à integração/ inclusão¹⁴. Assim, Laura é contra a integração, fundamentalmente porque os alunos surdos não conseguem acompanhar a turma regular, sendo isso muito frustrante para eles. Por outro lado, a integração poderia funcionar se 1) os professores do ensino regular soubessem trabalhar com as crianças surdas, 2) se fossem feitos planos e programas educativos, 3) se houvesse uma grande coordenação entre todos os intervenientes no processo, 4) se houvesse um intérprete na sala de aula. Para além disso, os alunos teriam sempre que ser muito bem preparados a nível da língua portuguesa, nos apoios.

No final do segundo ano do estudo, Laura fala, mesmo, em “desintegração parcial”, de acordo com o qual os alunos estão inscritos na turma, mas só participam em certas actividades, lúdicas e sociais. (No fundo, explica Laura, é como funcionavam, antigamente, os “Núcleos” (de Apoio à Deficiência Auditiva). O resto do tempo os alunos surdos estarão na Unidade, onde acompanharão o currículo da escola regular, sendo que inclusive Laura estava a pensar comprar os manuais correspondentes e segui-los. Refere ainda que pensa reter as meninas por mais dois anos para solidificarem as aprendizagens feitas.

Parece haver, a este nível, uma desorientação grande em relação ao que se pretende com a educação de surdos e sobre qual deve ser o papel da escola regular e da Unidade. Ou, muito provavelmente, há um conflito entre duas visões opostas – a sua e a visão defendida por lei e em princípios. Laura assume-se (e à Unidade) como o agente educativo responsável pela educação básica dos alunos surdos, cabendo à escola organizar certas actividades de forma a facilitar os contactos sociais entre crianças

¹⁴ Não utiliza o termo inclusão.

surdas e ouvintes. Daí, a professora falar em “desintegração” dos seus alunos surdos da escola regular e daí o modo como ela concebe a matrícula dos alunos da escola – não segundo um percurso normal, sequencial, mas andando a pular de ano em ano (para trás e para diante), em função daquelas professoras do ensino regular que lhes consigam dar mais atenção. Isto só é possível pois o currículo regular é apropriado, de acordo com a sua visão, nas suas aulas, na Unidade. Parece estar subjacente a esta visão, um modelo de intervenção centrado na criança e uma concepção de professora especializada enquanto perita e dos pais (e de outros agentes educativos) enquanto recipientes de informação (e das suas decisões, baseadas num corpo de conhecimentos especializados sólido e inquestionável) (Bodner-Johnson et al., 2004).

Ora esta sua visão choca com os princípios inclusivos advogados, hoje em dia, a nível político e legislativo. Com efeito, hoje assume-se que o aluno surdo é aluno da escola, cabendo a esta a responsabilidade de organizar uma resposta educativa apropriada às suas características e às suas necessidades, de forma a que este consiga aceder a uma educação de qualidade e viver uma experiência de sucesso (Ainscow, 1999; Capa & Rego, 1999; Sim-Sim, 1999; Porter, 1995; Wang, 1995). Em determinadas alturas, que serão avaliadas pelo professor do ensino regular e pelo professor especializado, poderá ser necessário desenvolver um trabalho, mais ou menos prolongado, fora da sala de aula do ensino regular, com objectivos muito específicos, tais como desenvolver as competências linguísticas e o nível literário dos alunos, facilitando o seu acesso ao currículo regular ou, segundo uma filosofia tutorial, como forma de consolidar as aprendizagens feitas na sala de aula regular (Gregory, et al., 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002). Isto não é, de facto, o que se passa com a Laura e os alunos surdos.

Práticas desenvolvidas

Actividades e práticas lectivas. No primeiro ano do trabalho empírico, Laura organiza a aula tendo em conta a existência de dois grupos de alunos, com competências linguísticas, comunicacionais e literárias distintas – o grupo dos meninos (Rodolfo, participante do estudo, e João) e o grupo das meninas (Lúcia e Ana, participantes do estudo, e Mafalda).

Todos os alunos têm que realizar as actividades iniciais: escrever a data por extenso, os dias da semana, o abecedário, os números e as cores. Contudo, há uma adequação ao nível académico de cada grupo e à própria progressão do grupo. Assim, estas são mais completas para o grupo das meninas, já que este está mais avançado em termos académicos, trabalhando, também, a um ritmo mais rápido do que o Rodolfo e o João, os quais, no início do ano, encontravam-se, ainda, a apropriar hábitos de trabalho e a desenvolver as suas capacidades de concentração. Para além disso, no início do ano, estas actividades eram mais reduzidas (apenas escrever a data por extenso e os dias da semana) e foram aumentando à medida que melhorou o desempenho nestas actividades.

Para além das actividades iniciais, foram ainda observadas: uma visita de estudo, no início do ano, actividades de colagem (1), actividades de relato de experiências (2), a leitura e cópia de textos (4), resolução de fichas, que incluem perguntas de interpretação acerca do texto e actividades gramaticais (tais como, conjugação de verbos, distinção entre nomes e substantivos, divisão silábica das palavras) (4), realização de desenhos (4), ditado (2), alargamento de vocabulário (4). Os temas abordados, durante o primeiro ano do trabalho empírico, foram: o Outono, a Primavera, as divisões da casa, o corpo humano e o fim-de-semana de cada um dos alunos.

Todos os alunos participaram nas actividades de expressão visual e de relato de experiências, actividades essas que foram desenhadas para toda a turma. Pelo contrário, de uma maneira geral, as actividades de leitura, cópia, resolução de fichas e ditado são desenhadas, fundamentalmente, para o grupo das meninas, mas nalgumas situações, o Rodolfo e o João participaram na actividade de leitura e de cópia e, numa ou noutra ocasião, Laura elaborou fichas específicas para o grupo dos meninos. Também as actividades de alargamento de vocabulário são, de uma maneira geral, distintas para o grupo das meninas e dos meninos e, fundamentalmente, destinadas às meninas.

É de referir que, dado o ritmo lento quer do Rodolfo quer do João, eles podem levar um tempo lectivo inteiro a realizar as actividades iniciais, só interrompendo para fazer a leitura e, nalguns casos em que foram mais rápidos (fundamentalmente no final do ano lectivo), também fizeram a cópia do texto e a ficha de interpretação (muitas vezes, no entanto, prolongando-se, a realização destas actividades, por duas aulas). Assim, quando estão todos juntos, Laura orienta as meninas, mais autónomas na realização dos trabalhos, apoiando os meninos, mais dependentes, menos trabalhadores e com menor capacidade de concentração. Laura incita frequentemente os meninos a trabalhar. As meninas interrompem-na, ou a outro membro da Unidade (Helena ou

Eva), para mostrar a resolução das actividades ou tirar dúvidas. Sempre que têm dificuldade na escrita de alguma palavra, Laura procura que os alunos consultem os diferentes cartazes colados na parede – com a conjugação dos verbos, as cores, o alfabeto gestual e de língua portuguesa, as divisões da casa, o vestuário, estações do ano, entre outros (que foram sendo acrescentados ou retirados).

Esta é uma prática bastante adaptada – a construção de uma colecção de vocabulário de língua portuguesa, à base de imagens, à qual se associa uma imagem do respectivo gesto de LGP, que é facilmente consultado, funcionando como “memória de linguagem” (Capa & Rego, 1999, p. 41). É de salientar que, para além desta colecção de cartazes, Laura fez, para cada um dos alunos, um livro lexical, no qual coleccionou uma série de imagens, às quais associa a palavra escrita e o gesto de LGP.

No segundo ano do estudo, Laura manteve as mesmas práticas lectivas. Contudo, dado o acréscimo de alunos, com níveis comunicacionais e académicos distintos dos outros, Laura passou a delegar mais trabalho nos diferentes elementos. Para além disso, mais frequentemente se observou a retirada de um dos grupos da sala de aula da Laura. Com efeito, raramente a professora especializada trabalhou com o grande grupo. Assim, nalgumas das aulas observadas (2), o grupo das meninas ficou na aula regular, até ao intervalo, altura em que a Laura aproveitou para trabalhar exclusivamente com o grupo dos rapazes. Noutras aulas, o grupo dos rapazes foi sub-dividido e um deles foi para o outro pavilhão desenvolver um outro tipo de actividade com outro elemento da Unidade, tal como decidido por Laura.

As actividades que desenvolveu no segundo ano do trabalho empírico foram essencialmente as mesmas tendo, no entanto, adequadas ao nível de dificuldade dos alunos. Assim, as aulas iniciam-se com as actividades iniciais. Seguem-se actividades diversas: leitura e interpretação de textos (4), gramática (4), conjugação de verbos (1), actividades de aprendizagem de vocabulário (1), composição (1), relato de vivências (1), colagem e desenho (1). As meninas têm actividades mais diversificadas. Os meninos fizeram essencialmente, nas aulas observadas, as actividades iniciais (3), leitura (1) e colagem (1) e também relato de vivências.

As actividades que Laura desenvolve são bastante diversificadas, permitindo ampliar não só a experiência académica (e também de vida) dos alunos, bem como o seu vocabulário. Para além disso, envolvem, muitas vezes, fundamentalmente no grupo dos rapazes, material pictórico e contêm um elemento lúdico, que as tornam mais motivadoras e interessantes e, tendem a partir, como Laura refere, dos seus “centros de

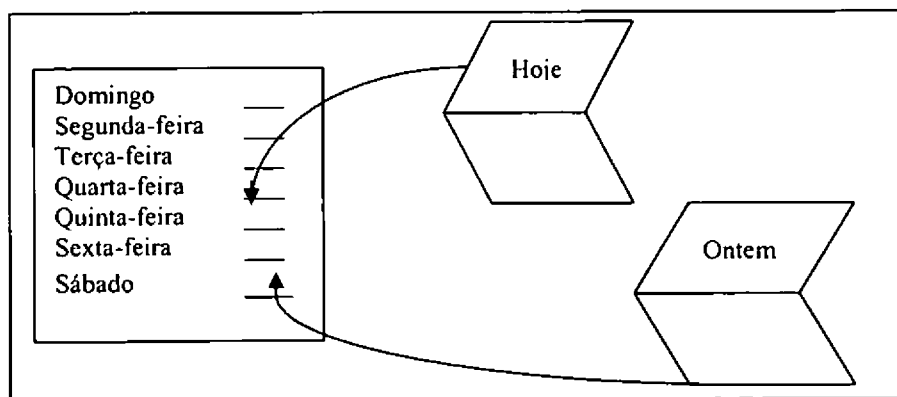
interesse”. Estes constituem aspectos essenciais para se criar uma situação facilitadora de sucesso no desempenho dessas actividades (Capa & Rego, 1999).

Contudo, o modo como a Laura gere o processo de ensino-aprendizagem não lhe permite ultrapassar algumas barreiras, que dificultam a aprendizagem dos alunos.

De uma maneira geral, as aulas iniciam-se, tal como já foi referido, com a realização das actividades iniciais: escrever a data por extenso, os dias da semana, uma série de perguntas/ respostas sobre os dias de semana (por exemplo, escrever: Que dia é hoje? Hoje é ____; Que dia foi ontem? Ontem foi ____), o abecedário, os números e as cores.

Não obstante a importância deste tipo de actividades, através das quais os alunos aprendem a situar-se no tempo, é de salientar o seu carácter descontextualizado, assentes numa determinada concepção de aprendizagem: aprender pela repetição. De facto, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, todas as aulas observadas iniciaram-se por estas actividades de escrita, com as quais os alunos ocupam muito tempo: no caso do grupo dos meninos, quase a aula inteira. Assim, constitui um grande empobrecimento a nível da sua experiência curricular. Apesar disso, é de salientar que Laura procura imprimir a algumas dessas actividades, rotineiras e repetitivas, um carácter lúdico e divertido, e estas acabam por ter alguma receptividade entre os alunos, sobretudo João e Rodolfo, tal como se pode observar no exemplo a seguir.

Laura começa por lhes perguntar, oralmente e recorrendo aos gestos, que dia é hoje. Ambos apontam para um cartaz ao pé do quadro e levantam-se, dizendo que querem fazer. Depois lêem os dias da semana, escritos nesse cartaz, e traduzem-nos para LGP. O cartaz tem duas colunas: numa estão escritos todos os dias da semana, na outra há um buraco na horizontal, onde eles colocam umas placas a dizer ontem, hoje, amanhã, anteontem, depois de amanhã.



Esta é a primeira actividade. Laura diz que o Rodolfo tem que colocar a placa de amanhã e entrega-lhe a placa e o João a placa de hoje e entrega-lhe a placa. A actividade consiste no seguinte: Laura pergunta, oralmente e em LGP, que dia é hoje/ontem/etc. Os alunos têm que identificar a placa correcta (correspondente ao gesto HOJE/AMANHÃ, etc.), escolhê-la e colocá-la em frente do dia correspondente, fazendo o gesto dia. João faz dois ou três, mas é interrompido por Rodolfo, que também quer fazer. Fazem os dois (Observação – 24/01/01).

De uma maneira geral, tal como já foi referido, o grupo das meninas, para além das actividades iniciais, faz leitura e cópia de textos, seguido da resolução de uma ficha com perguntas de interpretação e resolução de exercícios de gramática.

Como Amanda, Laura inicia a actividade de leitura com a tradução do texto para português sinalizado, muito embora seja uma prática com a qual Alice não concorda, pois acha que se deve privilegiar a utilização da LGP. Contudo, Laura considera que esta é uma aula de língua portuguesa e não de LGP, sendo que o gesto serve para a ajudar na língua portuguesa (Conversa informal – 14/01/02).

No fundo esta prática assenta na crença segundo a qual apresentar os gestos ordenados de acordo com a estrutura da língua oral (neste caso, o português) pode facilitar o desenvolvimento da escrita e da leitura (Shantie & Hoffmeister, 2000). Estas não são, no entanto, uma crença e uma prática incontroversas e muitos são os autores, que, actualmente, as contestam (Akamatsu et al., 2004; Amaral, 2002; Amaral et al., 1994; Gallaway & Woll, 1994; Góes, 1994; Johnson et al., 1989; Lynas, 2005; Shantie & Hoffmeister, 2000; Svartholm, 1999).

Um aspecto que importa ter sempre presente é que estes alunos não estão só a aprender a ler e a escrever uma língua, estão também a aprender essa língua (Amaral, 1999; Capa & Rego, 1999, Delgado-Martins, 1984b; Sim-Sim, 2005b, Lewis, 1998). Assim sendo, uma limitação bastante apontada neste sistema de comunicação é a de que constitui um mau modelo, quer da língua oral quer da língua gestual, não facilitando assim a apropriação de uma ou de outra língua (Gallaway & Woll, 1994; Shantie & Hoffmeister, 2000). Este parece ser o caso no que diz respeito à apropriação da língua portuguesa (escrita), tal como se pode observar no exemplo em baixo.

(...) Laura pede a Lúcia e a Ana para lerem o texto, enquanto ela trabalha com a Mafalda o texto, pois esta faltou na aula anterior. O Rodolfo faz as actividades iniciais. (...) Às tantas, Laura pergunta-me qual é o gesto para Espanha e eu faço-o, mal feito, e Lúcia corrige-me. Depois faz o gesto de FRANÇA e diz que a Ana foi lá. Laura vai buscar o globo terrestre e aponta para os países. Depois começa a falar sobre o texto com a Mafalda, enquanto as outras duas o lêem para si próprias, fazendo os gestos todos. Depois de terminar o trabalho com a Mafalda, Laura certifica-se que o Rodolfo terminou a sua actividade e manda-os, a todos, para o quadro, para lerem o texto. (...) A Lúcia lê o texto, em primeiro lugar, sem grandes dificuldades. Depois é a vez de Mafalda, que apresenta inúmeras dificuldades. Por exemplo, faz o gesto TODAS correctamente para a palavra escrita “todas”, mas duas frases mais adiante já não reconhece essa palavra e não sabe fazer o gesto correspondente. Isto aconteceu inúmeras vezes e não só para a palavra todas. Para além deste, comete alguns erros a nível do reconhecimento de palavras que parecem revelar que ela não está a compreender aquilo que está a ler. Assim, faz gestos que ela conhece, por exemplo relativo a determinadas cores, para fazer corresponder a certas palavras escritas que ela não consegue identificar, mas esses gestos não têm nada que ver com o sentido global do texto ou da frase. Ao observar o seu desempenho, Joana comentou comigo: -“Ela está a ler por ler!” *E, de facto, o que a Mafalda parece estar a fazer é a aprender uma sequência de gestos, a decorá-la e a reproduzi-la.* Rodolfo apresentou o mesmo nível de desempenho e as mesmas dificuldades, o que me espantou, porque ele costuma ter uma boa memória. *Muito provavelmente, tal como com a Mafalda, ele decora uma sequência de gestos, mas não associa esses gestos às palavras escritas; logo, não os sabe utilizar noutro contexto, com outro texto* (Observação – 04/06/02).

Apesar de Laura desenvolver algumas actividades de gramática, tal como sublinhar os verbos a uma cor e os substantivos a outra, observadas, sobretudo, no grupo das meninas, não parece ter havido uma preocupação em tornar explícito, por exemplo, como os verbos e os substantivos se encontram organizados na língua portuguesa, ou qual a sua função. Com efeito, observou-se, a meio do segundo ano lectivo, uma única aula, de exposição de conteúdos, na qual Laura procurou ensinar a distinguir entre verbos e substantivos, de uma forma descontextualizada, sem o apoio de material escrito significativo, recorrendo à conjugação dos verbos.

Ao utilizar o português sinalizado para traduzir o texto (procurando facilitar a sua compreensão) Laura está a criar duas situações, com impactos a nível do desenvolvimento da língua portuguesa e das competências de leitura. Tal como se pode observar no exemplo supra apresentado, a actividade de leitura reduz-se a uma actividade de reconhecimento de palavras. Contudo, tal como já foi referido, para compreender uma língua (neste caso, na sua modalidade escrita) é essencial não só reconhecer as palavras escritas e compreender o seu significado, como ainda conhecer as regras que governam essa língua (Amaral, 2002; Sim-Sim, 2005b).

A um outro nível, e tal como já foi referido, ler não se pode restringir ao reconhecimento de palavras, já que esta competência pode ser desenvolvida sem que haja compreensão daquilo que se está a ler (Paul, 1997). Compreender aquilo que se está a ler, recontar e interpretar aquilo que leu, apropriar a informação transmitida e mobilizá-la noutras situações, constituem, hoje em dia, competências essenciais (DEB, 2001; Sim-Sim, 2005b, Vítor, 2002). Contudo, com o tipo de prática adoptada – fazer o gesto correspondente a cada palavra e dactilologia para aquelas para as quais não existe gesto, Laura está a privilegiar, no entanto, sobretudo o reconhecimento de palavras (muitas vezes, sem compreensão, como é o caso claro ilustrado em cima). Apesar da Laura referir que a compreensão é muito importante, e daí recorrer à intérprete para traduzir os textos, permitindo a sua compreensão (nem sempre bem conseguida) e valorizar as fichas de interpretação, este não parece constituir, para a Laura, o aspecto mais essencial ou urgente. Tal como explica na entrevista, primeiro os alunos surdos aprendem a “papaguear” e depois vem a compreensão.

Este aspecto é bastante claro no caso do Rodolfo. Este aluno apresenta um nível de competência linguístico menos avançado do que Ana ou Lúcia, bem como um conhecimento acerca do mundo menos rico e variado. Estas constituem duas barreiras que impedem o aluno de realizar uma leitura com compreensão, tal como de resto se pode observar no exemplo. Contudo, é de referir, o texto não foi trabalhado com o Rodolfo. Este surge-lhe do nada, sem qualquer referencial que lhe possa dar pistas semânticas e facilitar a leitura (Sim-Sim, 2005b) e, daí, o seu desempenho, tão pouco conseguido, ao contrário daquilo que vinha sendo usual. A própria actividade de reconhecimento de palavras não passa pela compreensão dos conceitos, pelo que se torna muito difícil para o aluno. O que significa para ele ESPANHA ou FRANÇA? É apenas um gesto, é apenas uma sequência de letras, sem qualquer sentido.

Contudo, é importante salientar, na maior parte das situações observadas, os textos trabalhados eram relacionados com as vivências dos alunos (por exemplo, um texto sobre as divisões da casa) e, nalgumas aulas observadas, o texto foi, mesmo, construído a partir do relato das vivências dos alunos (relato da visita de estudo feita no dia anterior e/ ou relato do fim-de-semana anterior). Assim, o material escrito é adequado às vivências dos alunos e ao seu conhecimento do mundo, o que facilita a compreensão da leitura (Capa & Rego, 1999, Lewis, 1998; Lourenço, 2005; Paul, 1997; Sim-Sim, 2005b, 2005c; Swanwick, 1998). Mantêm-se, no entanto, as mesmas limitações inerentes à forma de trabalhar o texto, tal como já foi discutido, com claros impactos não só no conhecimento da língua portuguesa, como também no desenvolvimento da leitura com compreensão. Este é um aspecto bastante marcado em Rodolfo, que lê os textos que foram construídos para o grupo das meninas, sem nunca se fazer com este aluno um trabalho prévio. O que o aluno faz é “papaguear” (uma série de gestos), sem compreender aquilo que está a ler.

A actividade de relato de vivências é essencial para se promover o desenvolvimento linguístico e comunicacional dos alunos surdos (Amaral, 1999; Capa & Rego, 1999). De facto, é de referir as evoluções a nível linguístico e comunicacional dos alunos, muito visíveis no caso do Rodolfo, que, tal como já foi referido, no início do primeiro ano lectivo, não tinha qualquer iniciativa em iniciar um diálogo e quando participava num diálogo não o fazia de uma forma adequada (por exemplo, ao invés de responder a uma pergunta, repetia a pergunta que lhe tinha sido endereçada) ou no caso da Lúcia, com grandes dificuldades, no início do primeiro ano lectivo, em relatar, por exemplo, de uma forma estruturada um acontecimento experienciado por si, apresentando grandes lacunas a nível do vocabulário.

É com base nos relatos dos alunos que, nalgumas ocasiões, Laura constrói o texto, tal como se pode observar no exemplo seguinte:

Depois recomeça a actividade de contar o que fizeram no fim-de-semana. Recomeça a Mafalda. Esta utiliza muita mímica, pouca LGP. Laura e Eva têm alguma dificuldade em percebê-la, bem como os colegas. Ana interrompe-a e começa a falar. Laura diz-lhe para esperar, que agora é a vez da Mafalda. Mafalda retoma, mas Eva e a Laura (e eu também) pouco percebem. Ana volta a interromper e Laura presta-lhe atenção. Esta fala de um vestido, muito bonito que comprou. Foi passear ao Centro Comercial e viu muitas lojas e andou nas escadas

rolantes (...). Depois é a vez do Rodolfo. Este fala muito pouco. Olha a Laura e sorri. A Laura diz à Eva para ela tentar falar com ele, em LGP, que ela no outro dia conseguiu fazê-lo falar. Eva vai fazendo perguntas simples e o Rodolfo repete os gestos dela. Às tantas, ele faz um gesto de NADAR, Ana diz que ele foi à praia. Eva tenta descobrir onde. Laura ajuda-a. Eva diz que ele no fim-de-semana foi nadar, mas que não sabe onde. Laura diz que acha que ele se está a referir ao que irá fazer hoje com a escola, já que à tarde ele vai às piscinas com a turma. Pergunta-lhe então ONTEM? HOJE? Mas o Rodolfo não responde. Eva insiste e diz que no fim-de-semana ele foi nadar para a piscina, embora não tenha conseguido perceber onde foi. Depois é a vez da Lúcia. Laura diz-me que, no início do ano, ela se recusava a falar e que agora... Lúcia contou o seu fim-de-semana. Tudo muito em pormenor: com quem foi, como, o que viu e o que fez. Foi a um parque onde viu animais. Depois andou no carrossel. Não foi fácil percebê-la. Foi difícil para ela explicar exactamente onde esteve. Laura e Eva chegaram à conclusão que ela deve ter ido a um parque temático. (...) Depois de Lúcia é a vez do João. (...) Entretanto, os alunos começam a ficar distraídos e a surgir muitas conversas laterais. Laura decide mudar de actividade. Escreve um texto no quadro com aquilo que os alunos disseram. (...) Laura já não se lembra da história da Mafalda; pergunta-me, mas eu também não me lembro. Então pergunta a Mafalda e esta explica outra vez, mas nem Eva nem Laura percebem a história. Eva vai levantando hipóteses acerca daquilo que ela poderá estar a relatar e questiona-a no sentido de as confirmar. A Laura voltou-se novamente para o quadro, enquanto Eva fala com a Mafalda. Passado algum tempo, Eva diz que já percebeu. (...) Depois de escrever três frases para cada uma, a Laura pede a Eva para ela trabalhar o texto com os alunos. Eva levanta-se e imediatamente a Lúcia põe a mão no ar, seguida de Ana e depois do Rodolfo. Lúcia começa a ler, com gestos. Os outros começam por prestar atenção, mas rapidamente se distraem. Eva explica a Laura o seu método – primeiro fazer cada um dos gestos para cada palavra e depois ler em LGP (i.e., tendo em conta a própria estrutura da LGP. Ex. O João tem uma casa nova. Em LGP, fica: CASA NOVA JOÃO (osch) TEM). Ela quer saber se eles já conhecem os gestos e daí a primeira parte, explica Eva. (...) Ao princípio, Lúcia pareceu um pouco confusa com os dois tipos de leitura. (...) Depois é a vez da Ana. Laura diz a Lúcia para ela copiar o texto para o caderno e Lúcia começa a fazê-lo. Os outros continuam distraídos (Observação – 21/05/01).

Ao ler este excerto, há dois aspectos que importa salientar, relacionados com a forma como Laura organiza o processo ensino-aprendizagem, que nem sempre conduz aos melhores resultados, muito embora seja pensado com as melhores intenções. Em primeiro lugar, dadas as diferenças do desenvolvimento linguístico dos alunos e as dificuldades de gestão do grande grupo, esta actividade dificilmente tem uma “adequação óptima” para todos eles (Perrenoud, 2000). Dadas as limitações linguísticas destes alunos, eles poderiam beneficiar, por vezes, da criação de um espaço mais íntimo, próximo do espaço da díade mãe-filho, no qual mais facilmente se possam criar verdadeiras conversações e, no qual, a criança se sinta segura para intervir, propor, comentar. Com efeito, eles são muito alunos. Logo, o tempo dedicado àqueles que mais precisam acaba por ser limitado (é o caso do Rodolfo). Esta parece ser uma situação muito frequente com este aluno, mais tímido, menos interventivo, o que pode explicar porque as evoluções muito visíveis, no primeiro ano, deram lugar a evoluções não tão visíveis, no segundo ano.

Em segundo lugar, importa salientar que Laura desenvolve um ensino centrado em si mesma, ou seja, é ela que escreve os relatos que os alunos fazem (três frases relativas ao que cada um relatou). É assim que a riqueza da actividade perde-se pelo tipo de exploração que Laura faz da actividade – escreve ela um texto que será utilizado como material de leitura pelas alunas.

Se, por um lado, o texto final é adequado às vivências e ao conhecimento do mundo dos alunos (porque baseado, directamente, na sua experiência), aspecto essencial para se promover a compreensão do texto escrito, tal como já foi referido, por outro lado, perde-se uma oportunidade de se desenvolver uma actividade de escrita emergente, com um significado e com um propósito (Capa & Rego, 1999; Silva, 2004; Sim-Sim, 2005b, 2005c).

Com efeito, é essencial que os alunos (surdos e ouvintes) compreendam que através da escrita se pode “significar aquilo que pensamos, sentimos, compreendemos” (Silva, 2004, p. 128). E, de facto, um aspecto a referir nas suas práticas, é que foram observadas poucas actividades de escrita emergente – a actividade de escrita consiste, essencialmente, na resposta a perguntas de interpretação ou na cópia de textos, o que poderá dificultar a compreensão de que, através da escrita, se pode comunicar e interagir com os outros. A única vez que se observou uma actividade emergente de escrita foi com Lúcia, tendo-lhe sido pedido para elaborar uma composição sobre o

Outono. Contudo, este é um tipo de actividade que apresenta um nível de dificuldade muito elevado para a Lúcia, que não sabe ainda escrever de uma forma autónoma. Assim, sem qualquer ajuda, como foi o caso, Lúcia acabou por não escrever nada. Era necessário passar por uma fase de escrita em colaboração com alguém mais competente (Capa & Rego, 1999; Filipe, 2000).

A escrita pode constituir uma oportunidade importante de ensino de língua portuguesa. Com efeito, as produções escritas dos alunos podem constituir um material importante através do qual se pode expandir o conhecimento linguístico dos alunos surdos, por exemplo, ao elaborar aquilo que o aluno pretende comunicar ou ao dar uma resposta às produções dos alunos, tal como se estas constituíssem uma interpelação num contexto conversacional (Capa & Rego, 1999; Lewis, 1998), como também se pode aumentar o seu conhecimento meta linguístico, neste caso da língua portuguesa, através, nomeadamente de actividades de reescrita (Capa & Rego, 1999; Filipe, 2000; Lewis, 1998; Sim-Sim, 2005b), essenciais para aprender as regras gramaticais da língua portuguesa (Amaral, 2002).

Forma de comunicação. A Laura recorre, no primeiro e no segundo ano, à comunicação total nas suas interacções com os alunos. Assim, oraliza e, simultaneamente, utiliza o gesto para comunicar com eles. Sempre que necessário recorre igualmente ao desenho e à mímica. Tal como em Amanda, é de salientar a confusão de língua: português (oral e escrito), português sinalizado nalgumas ocasiões, e LGP noutras ocasiões. Ora, esta não separação das línguas é prejudicial para a sua aprendizagem, já que os alunos têm inúmeras dificuldades em aceder às regras que governam a LGP e o português sinalizado (com uma estrutura e regras muito distintas) (Bailes, 2004; Knight & Swanwick, 2002; Swanwick, 1998). Para além disso, nunca foi observado, nas aulas de Laura, uma situação em que tenha sido explicado aos alunos surdos que se está a recorrer a dois sistemas de comunicação distintos, com regras muito próprias, sendo de salientar, a confusão observada nalguns alunos, quando se passa de um sistema de comunicação para outro.

É também de referir que cada “intérprete” (Helena, Eva e Alice) recorre a uma estratégia diferente para interpretar o texto e a um sistema de comunicação também distinto, o que pode contribuir para alguma confusão nos alunos.

Relações entre os diferentes elementos da Unidade. No primeiro ano do estudo, Laura contou sempre, nas aulas observadas, com o apoio de Helena (3 aulas) ou de Eva (5 aulas). Helena tinha fundamentalmente como funções traduzir os textos para os alunos, conversar com eles, ensinar-lhes novo vocabulário. Mais adiante, ao longo do ano, foi observada uma aula, de resolução de uma ficha de avaliação, durante a qual exerceu, também, funções de apoio aos alunos, corrigindo as suas resoluções e tirando-lhes dúvidas. É Laura que planeia a aula mas, por outro lado, discute a melhor estratégia com a Helena, comenta com ela outras actividades que já realizou e dá-lhe espaço para esta as comentar e criticar, ouvindo as suas avaliações e comentários acerca dos desempenhos dos alunos e da sua evolução.

Eva esteve presente em cinco das aulas observadas. Contudo, a sua forma de participação mudou ao longo do ano. No início, Eva trabalhava com um dos grupos (meninos ou meninas) numa outra sala de aula; nas últimas duas aulas observadas, esta desenvolveu o seu trabalho na sala de aula com a Laura. Nessas ocasiões, Eva desempenhou as funções de formadora de LGP – enquanto Laura trabalhava com um dos grupos, Eva trabalhava o texto com o outro grupo, ensinando novo vocabulário em LGP. Laura mostrou-se mais directiva com Eva, dizendo-lhe o que fazer e como fazer. É ainda de referir os comentários, desvalorizadores, que Laura teceu, por duas vezes, ao trabalho de Eva. Por exemplo, refere que as alunas pensam que as aulas de LGP são uma brincadeira.

No segundo ano do trabalho empírico, houve grandes mudanças a nível dos recursos humanos da Unidade: Eva deixou de fazer parte da Unidade e integrou o grupo uma professora dos apoios educativos não especializadas em surdez e uma formadora de LGP. Mantiveram-se a Helena e a Joana.

Helena continuou a desempenhar as mesmas funções de intérprete de LGP, mas assumiu um maior envolvimento com os alunos, apoiando-os, corrigindo-os e, mesmo, numa ocasião, expondo conteúdos. Manteve a mesma relação com Laura, com quem continua a discutir as várias situações dos alunos, a dar sugestões e críticas quanto às actividades ou a sugerir outras. No entanto é, na mesma, Laura quem decide as actividades a realizar, que dá indicações precisas acerca do que fazer e que distribui trabalho entre os diferentes elementos (inclusive Helena).

Joana continuou a desempenhar as funções de auxiliar da Unidade. Quando necessário, também apoia os alunos, tendo mesmo, numa ocasião, saído da sala de aula com dois alunos e ido trabalhar com estes para outro pavilhão. Laura e Joana entraram

numa situação de ruptura, sendo frequente, no final do ano, Joana queixar-se, publicamente, da Laura.

Também entre Alice e Laura se desenvolveu uma relação tensa. Alice é a formadora de LGP, tendo como funções ensinar LGP aos alunos. Ela trabalha na sua própria sala com diferentes grupos de alunos: as meninas, por um lado; os meninos, por outro. Foi observada, no entanto, a trabalhar um texto em LGP na aula da Laura. Nessa altura, Laura deu espaço à Alice, que trabalhou o texto à sua maneira e geriu o tempo como entendeu ser mais conveniente. Por outro lado, numa ocasião distinta, Laura boicotou o pedido de Alice de se explicar os textos sempre em LGP, explicando que está numa aula de português e não de LGP.

Vanda desempenha diferentes papéis na Unidade. Trabalha com os alunos surdos todas as tardes, focando-se nessa altura na matemática e expressão físico-motora. Trabalha algumas manhãs numa sala de aula do ensino regular, apoiando o Vítor e o João. Noutras manhãs, trabalha com alguns alunos da Laura, que são retirados para outra sala (no início do ano). Numa ocasião, Laura criticou o comportamento de Vanda, por não fazer aquilo que ela lhe pede, com claros reflexos nos desempenhos pouco conseguidos de um aluno. Decidiu, nesse momento, que o aluno não iria mais para a sala de aula do ensino regular (onde, duas vezes por semana, Vanda dá apoio ao referido aluno).

Frequência e qualidade das interacções com a escola regular. Os contactos com os professores do ensino regular são escassos, no primeiro ano. Com efeito, nunca foram observados quaisquer contactos com Manuela. Foram observados apenas dois contactos com Glória, na sua sala de aula, e alguns contactos com Alda, de quem Laura tem uma imagem positiva e com quem parece manter uma relação de proximidade. Assim, nas vezes que foi à sua aula, ambas mostram e explicam uma à outra o que estão a trabalhar com as alunas. A relação que Laura mantém com Glória parece, pelo contrário, ser mais tensa. Nas duas vezes (observadas) que foi dar apoio directo ao aluno (Rodolfo), na sala de aula, teceu alguns comentários negativos à colega.

No segundo ano do trabalho empírico, as interacções com alguns professores da escola regular foram mais frequentes, mas nem sempre por razões adequadas. Com efeito, Laura desenvolveu com uma das professoras uma relação de conflito, pois esta não queria ficar com dois dos alunos surdos que lhe tinham sido atribuídos. Laura opõe-se a este comportamento da colega, não só porque assim foi definido pela escola, mas

sobretudo porque lhe dá mais jeito, em termos de distribuição de trabalho. As duas manhãs em que os alunos surdos estão na sala de aula regular, Laura aproveita e trabalha com as meninas. Por outro lado, no final do ano, perante os resultados com um desses alunos, decide retirá-lo da aula do ensino regular.

Assim, mantém uma única boa relação com a Carlota, sendo de referir que foi esta que teve a iniciativa do primeiro contacto, que pediu ajuda à colega e que lhe pediu para fazerem as planificações em conjunto.

Natureza e qualidade das interações entre professora e alunos e clima de sala de aula. No primeiro ano do estudo as relações que Laura estabelece com os alunos são bastante calorosas e afectuosas. Para além disso, Laura procura sempre reforçar os bons desempenhos bem conseguidos, dando abraços, beijinhos, fazendo grandes festas quando fazem bem. As interações versam essencialmente assuntos relacionados com a sala de aula. No entanto, em duas ocasiões distintas os alunos começaram a relatar espontaneamente experiências e vivências e, nessa altura, a Laura deu-lhes espaço, deixando-os relatar. Por outro lado, Laura é bastante exigente e quando é para trabalhar é para trabalhar. Nessas ocasiões não tolera brincadeiras e distrações e zanga-se com os alunos para impor ordem.

Vivia-se naquelas aulas, fundamentalmente no primeiro ano do estudo, um ambiente alegre. Os alunos parecem motivados e entusiasmados com o trabalho. Este é um trabalho desafiante, que os alunos conseguem fazer com sucesso e pelo qual são recompensados (com afecto) pela professora. Parece igualmente haver um grande empenhamento da Laura na construção de actividades e de material pedagógico envolvente e motivador. Esta refere, no entanto, constantemente o seu cansaço e as evoluções lentas dos seus alunos. Contudo, noutras ocasiões, mostra-se satisfeita porque vê os resultados do seu empenhamento e do seu envolvimento com os alunos (Conversa informal – 29/03/01).

No segundo ano do estudo, o entusiasmo inicial da Laura deu lugar ao desânimo, cansaço e impaciência. Ela própria reconhece a quebra no seu empenhamento e na sua vitalidade, que atribui a razões familiares (Conversa informal – 05/06/02). De facto, as interações com os alunos passaram a ter um carácter bastante mais negativo, irritando-se frequentemente com os alunos por estarem distraídos e sem vontade de trabalhar. Apesar disso, mantém interações muito calorosas com os alunos, procurando reforçá-los com o seu afecto quando estes fazem bem.

A desaceleração no ritmo de desenvolvimento das competências literácitas dos seus alunos pode ter originado algum desânimo em Laura e ter contribuído, mesmo, para o aparecimento de alguns sentimentos de insegurança e fragilidade. Com efeito, de uma maneira geral, os alunos tiveram grandes evoluções no primeiro ano. No segundo ano, estas evoluções deram origem a progressões não tão visíveis. Para além disso, observou-se uma acentuação do atraso a nível das competências literácitas em relação aos colegas ouvintes, bastante claro no caso do Rodolfo, que tinha iniciado o acompanhamento com Laura no seu primeiro ano do 1º ciclo básico, bem como no caso da Ana, que era acompanhada por Laura, desde o quatro anos, dificultando a sua participação na escola regular e o seu acesso ao currículo regular (Jarvis, 2003).

Apesar do envolvimento de Carlota e da sua colaboração com Laura, no segundo ano do trabalho empírico, as limitações a nível da participação das alunas surdas na turma regular são bastante marcadas. O seu empenhamento com as alunas surdas pode resultar em mais um elemento de tensão para Laura, que quer ver nos seus alunos evoluções mais significativas. Por outro lado, há a referir a postura de alguns elementos da Unidade que criticam, abertamente, as estratégias utilizadas por Laura e os resultados obtidos. Por exemplo, Eva refere, no primeiro ano do trabalho empírico, os “métodos antiquados” utilizados por ambas as professoras especializadas, e, no segundo ano do trabalho empírico, Alice discorda da utilização do português sinalizado na sala de aula da Laura e Joana critica os (maus) resultados obtidos com os alunos.

Este clima de tensão permanente e de desânimo perante os resultados com os seus alunos originou em Laura um sentimento de grande fragilidade, mesmo (ou sobretudo) perante as suas colegas do ensino regular, o que poderá ter contribuído para o tipo de relações que se vieram a estabelecer entre umas e outras. Assim, não só as suas limitações linguísticas e literácitas tornam difícil acompanhar o currículo regular a par e passo com os seus colegas ouvintes, aspecto ao qual Vanda se mostrou muito sensível, como ainda, a falta de colaboração e, mais do que isso, o conflito que se instaurou entre Laura e alguns professores do ensino regular, ainda mais dificultaram a experiência dos alunos na escola regular (por exemplo, o Rodolfo foi mesmo retirado da sua turma).

Júlia

Júlia é terapeuta de fala, tendo sido requisitada pela Direcção Regional de Educação (DRE) para dar apoio a alunos, com diversas necessidades (logo, não só aqueles que apresentam surdez) e, também, a alunos não só da escola do Canto, mas também provenientes de outras escolas. Assim, ela não faz parte do quadro da escola, é sim funcionária da DRE. Não obstante trabalha na escola do Canto há já vários anos, tendo desenvolvido uma relação de trabalho com Amanda de grande proximidade e de partilha. Esta terapeuta de fala desenvolve duas sessões semanais de meia hora com os alunos surdos.

Atitudes, crenças e expectativas.

Os objectivos do seu trabalho. Tal como Júlia refere, ela não desenvolve uma intervenção “clássica” (Entrevista – 29/09/00) de terapia de fala com os alunos surdos. O seu objectivo é que os surdos consigam comunicar razoavelmente com os ouvintes, que consigam escrever uma frase, que consigam ler e compreender o que estão a ler.

Assim, organiza a sua intervenção em torno de quatro eixos: articulação (oralidade), leitura labial, gesto e escrita. Primeiro, procura associar a oralidade ao gesto e à escrita (nomeadamente, às regras gramaticais e à sequência e organização das frases). Estes aspectos da escrita irão, por seu turno, facilitar, num segundo momento, a leitura labial. Os objectivos específicos variam consoante os alunos.

A sua estratégia assenta na repetição e sistematização dos casos concretos para que os alunos consigam generalizar, a partir destes, e chegar à regra. Tal como explica,

Pelas escritas, pelos exemplos práticos, pela generalização... Conseguirem chegar à generalização com muitos exemplos, conseguirem chegar à regra, para depois poderem aplicar a regra em qualquer situação, se não, não interessa nada, se não, depois não funciona. Daí também depois isolar as terminações dos verbos, para perceberem que há a primeira conjugação, que será sempre assim, pelo menos dentro daquelas primeiras três conjugações (...). E de repente aparece um grupo que não tem nada a ver com nada e que tem que ser memorizado, porque não tem regra nenhuma, não é? E aí, é repetição, toca a escrever, aí não temos outra

hipótese. Embora eu seja contra a repetição, há alturas em que tem que ser, porque se não, não conseguem. Embora se tente sempre, eu tento sempre, mesmo com verbos irregulares, que eles peguem em cada verbo e apliquem sempre dentro de frases, que é para ajudar à memorização (...) (Entrevista – 29/09/00).

Não obstante refira que, por vezes, tem que recorrer à repetição para que os alunos memorizem a excepção, Júlia opõe-se a esta forma de trabalhar, procurando sempre trabalhar os aspectos morfológicos da língua em contexto. Com efeito, foram observadas, apenas, duas actividades desta natureza (uma com Lúcia e outra com Francisco), sendo de assinalar os resultados desastrosos: desatenção, aborrecimento, mau desempenho, tal como no exemplo apresentado a seguir:

Júlia escreve no topo da folha lavar e faz o gesto correspondente LAVAR. Lúcia acena afirmativamente com a cabeça. Então, Júlia explica-lhe, oralmente e por gestos, o que tem que fazer: conjugar o verbo. Júlia aguarda. Lúcia mexe-se, encosta-se para trás na cadeira e olha-a interrogativamente. Júlia diz, oralmente e por gestos, que já fizeram este exercício e que não lhe vai dizer nada. Vira-se para mim e mostra-me a quantidade de exercícios iguais, que a Lúcia já fez neste ano. Lúcia tira então uma dessas folhas, que estavam voltadas para baixo para ela não copiar e copia para a sua folha a palavra eu. Júlia pergunta-lhe então qual o verbo que vem a seguir. Lúcia olha para Júlia interrogativamente. Júlia faz o gesto LAVAR e diz, oralmente e por gestos, que já fizeram este exercício muitas vezes. Lúcia pega novamente nas folhas e copia a palavra certa. Júlia diz-lhe para ela escrever primeiro todos os pronomes. Lúcia escreve tu e olha para Júlia que lhe faz um gesto de O.K. e lhe dá uma grande sorriso. Lúcia não escreve mais nenhum pronome e Júlia começa a articular a palavra ele muito devagar e de forma muito clara, de maneira a que Lúcia consiga fazer leitura labial e escrever a palavra correcta, tal como me explica. Lúcia não consegue escrever a palavra correctamente e Júlia articula-a novamente devagar. Simultaneamente vai fazendo dactilologia do abecedário gestual E-L-E. Lúcia engana-se numa das letras e Júlia diz-lhe, oralmente e por gestos, para prestar atenção. Lúcia consegue então escrever a palavra correcta. O mesmo é repetido para os restantes pronomes (*ela, nós, vós, eles/elas*): articulação devagar e cuidada dos pronomes e soletração gestual de cada uma das letras (Observação – 07/11/00).

Paul (1997) refere que, não obstante a importância de se ensinar os aspectos morfológicos das palavras aos alunos surdos, deve procurar-se fazê-lo através de actividades entusiasmantes e em contexto que permita aos alunos atribuir significados às palavras, com o risco de acontecer aquilo que foi observado no exemplo apresentado, referente à Lúcia.

Com efeito, a actividade de reconhecimento das palavras sem compreensão não faz sentido num programa em que se pretende desenvolver as competências literárias dos alunos – que implica ler com compreensão, relacionar com conhecimentos prévios e mobilizar a informação apropriada através da leitura em situações futuras, avaliar, fazer juízos críticos acerca das intenções, valores expressos (Sim-Sim, 2005b; Vítor, 2002). Assim, é fundamental não esquecer que estas actividades são um meio (e não um fim) para a leitura com compreensão. Daí a necessidade de enquadrar este tipo de actividades, por exemplo, na construção de frases, como Júlia faz e, também, a necessidade de desenvolver um trabalho em articulação com os outros agentes educativos, que permita ampliar os usos e os contextos de utilização das palavras aprendidas e trabalhadas nas sessões de terapia de fala. O fim deve ser a comunicação (Webster & Wood, 1989).

A natureza do seu trabalho, problemas e dificuldades. A terapeuta de fala descreve o seu trabalho como muito “complicado”, apontando uma série de dificuldades:

- Refere a comunicação limitada que estabelece com os seus alunos, dado seu conhecimento limitado de LGP. Refere, no entanto, que tem envidado grandes esforços para ultrapassar esta questão, já que na sua visão a LGP deve constituir um elemento estruturador central no processo educativo dos alunos surdos;
- Aponta a falta de recursos para desempenhar a sua função e as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, o ensino explícito das regras gramaticais que governam a língua portuguesa exige uma grande diversidade de abordagens, uma avaliação constante das estratégias utilizadas e, se for o caso, a procura de outras estratégias mais eficazes (Paul, 1997). Mas, um outro aspecto essencial a ter em consideração, tal como já foi referido, é que este tipo de actividades precisa ter um propósito claro, precisa ser enquadrado numa estratégia global de ensino da leitura e da escrita, que apele à compreensão do material escrito e à utilização da

língua oral em contextos diversificados e naturais (Paul, 1997). Daí a importância de se desenvolver uma colaboração estreita da terapeuta de fala com os outros agentes educativos, tal como ela própria salienta e aponta como uma dificuldade acrescida do seu trabalho;

- Com efeito, uma outra das dificuldades apontadas por Júlia prende-se com o seu isolamento e a falta de coordenação com o trabalho das suas colegas da Unidade, bem como com o das professoras da escola regular. Não obstante, Júlia refere, na entrevista, que procura trabalhar conceitos que ainda não são conhecidos dos alunos ou que as professoras especializadas dizem estar pouco sedimentados (como, por exemplo, cima/baixo; pequeno/grande), o que parece indicar algum tipo de articulação com o trabalho das colegas da Unidade. Para além disso, parece ter desenvolvido com Amanda uma relação próxima, de grande troca e partilha e parece, igualmente, ter desenvolvido uma relação de troca e partilha com Laura, utilizando, inclusive, no final do ano, uma estratégia utilizada por Laura: sublinhar os verbos a azul e os nomes a vermelho.

Os alunos - expectativas e dificuldades. Júlia mantém expectativas positivas em relação à possibilidade de aprendizagem dos alunos surdos. Assim, considera que os alunos surdos, desde que tenham as condições necessárias, podem aprender tanto quanto as outras crianças. A condição mais apontada pela terapeuta de fala é o desenvolvimento da LGP:

Se tiverem a sua língua a funcionar plenamente eles não sentem a deficiência. E é verdade, é verdade, se tudo isto estiver a funcionar como deve funcionar e se eles estiverem a ser tratados como minoria linguística dentro da escola e se tiverem todas as condições, eles fazem uma aprendizagem normal a par das outras crianças da mesma idade (Entrevista – 29/09/00).

Um outro aspecto que salienta é a necessidade de se desenvolver uma intervenção precoce mais eficaz e mais centrada na escrita.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). A importância da LGP constitui uma ideia central do seu pensamento. De acordo com Júlia, a língua gestual,

(...) é a primeira língua do surdo, é a língua materna. Para nós é o português, para eles é a língua gestual a primeira língua, não é? Que vai ser não só o veículo para o desenvolvimento pessoal e social de qualquer criança, como vai ser um veículo para as aprendizagens académicas. Porque se não há esse meio, não há hipótese nenhuma. Por isso, no ano passado nós começamo-nos a bater por ter aqui a língua gestual (Entrevista – 29/09/00).

Assim, não só Júlia considera a LGP central para criação e desenvolvimento da identidade surda das crianças surdas, como também encara a LGP como a “pedra de toque” (Entrevista – 29/09/00) de todo o ensino dos surdos. De acordo com a sua crença, toda a educação dos alunos surdos deveria estruturar-se em torno da LGP e, como tal, o formador de LGP deveria constituir uma personagem central no processo educativo.

Imagem da escola regular. Júlia contacta pouco com a escola regular, dada o seu estatuto na escola. Contudo, lamenta a falta de contactos e o “estar sistematicamente de fora”, bem como a ausência de coordenação do seu trabalho com aquele desenvolvido pelas professoras do ensino regular, tal como já foi referido. Refere, ainda, inúmeras vezes, a falta de informação das professoras do ensino regular, acrescentando que a Unidade (onde ela se inclui) também tem culpa, pois não transmite informação às colegas: “Se calhar a culpa também é nossa. A informação não está a sair daqui para lá” (Entrevista - 29/09/00).

Relativamente à escola regular, Júlia refere ainda a falta de orientação das professoras, que não sabem o que fazer com os alunos surdos, os quais acabam por fazer cópias mecânicas durante toda a aula.

Posição em relação à integração/ inclusão¹⁵. Assim, Júlia mostra-se reticente em relação à integração, pelo menos nesta fase, considerando que o trabalho a desenvolver com os alunos surdos deve ser feito essencialmente na Unidade, onde deveriam trabalhar, para além dos técnicos actuais, também um formador de LGP e um intérprete

¹⁵ Não utiliza o termo inclusão.

de LGP¹⁶. Assim, defende o aumento da carga horária na Unidade e a sua diminuição no ensino regular. A integração seria feita apenas em determinadas áreas curriculares. Mais tarde, no segundo ano do ensino básico, os alunos poderiam estar integrados, mas existiria uma intérprete de LGP. Por outro lado, os próprios alunos já dominariam essa língua, que tinha sido trabalhada desde uma idade precoce com o formador de LGP.

Júlia refere ainda, enquanto argumento contra a integração, a experiência actual dos alunos surdos. Por um lado, não há integração social entre surdos e ouvintes e, por outro lado, estes parecem nutrir um sentimento muito positivo em relação à Unidade: “É uma coisa deles, eles sentem como se aqui... (...) é o pavilhão deles, é o equipamento deles” (Entrevista – 29/09/00).

Práticas desenvolvidas

Actividades. As actividades que Júlia desenvolve são bastante distintas e adequadas às características dos alunos, fundamentalmente do seu grau de recuperação auditiva e da oralidade. Assim, com aqueles alunos que apresentam uma oralidade razoável ou com possibilidades de melhorar (Carolina, Diogo, Ana e João), Júlia desenvolve actividades mais centradas na articulação. Com os restantes alunos, Júlia não insiste muito. Como explica (Conversa informal – 04/06/01), há articulações que são extremamente difíceis para alguns alunos surdos aprenderem, pelo que ela prefere não perder tempo, trabalhando com estes alunos outros aspectos. Para além destas actividades, Júlia desenvolve também, em todas as sessões, actividades de leitura labial e actividades de escrita. Este aspecto é fundamental, porque só é possível fazer leitura labial se se tiver um nível de conhecimento razoável dessa língua, e que muitos alunos surdos aprendem a língua oral, apenas na sua modalidade escrita, sendo que o material escrito permite não só ensinar novo vocabulário, como também as regras gramaticais que governam essa língua. Assim, Júlia recorre ao desenho, às imagens e fotografias e pretende sempre ampliar o vocabulário dos alunos: noções topográficas, padrões (em português escrito e em LGP), bem como insistir nalguns aspectos da língua portuguesa (pronomes, conjugação de verbos, concordâncias de género e número, plural e singular).

¹⁶ Eva integrou a Unidade apenas no início do segundo período e Helena começou a trabalhar como voluntária na Unidade um mês após o início das aulas e, logo, depois da realização da entrevista com Júlia.

Práticas lectivas. De uma maneira geral, Júlia inicia a aula mostrando algumas fotografias/ desenhos. Pergunta então, em português sinalizado, o que representa o referido material. (Para alguns alunos, Júlia utiliza exclusivamente o discurso oral). Os alunos respondem, recorrendo ao gesto, e depois têm que escrever. As actividades de escrita variam com o nível académico dos alunos. Por exemplo, há alunos que têm apenas que identificar a acção (verbo) e conjugá-lo, outros têm que, a partir do verbo identificado, construir uma frase descrevendo o desenho/ fotografia. Para outros alunos, Júlia apresenta um conjunto de desenhos/ fotografias e estes têm que escrever uma frase para cada uma delas e, finalmente, juntá-las numa frase única, sem repetir palavras (utilizando os pronomes). Depois da actividade de escrita, segue-se a actividade de leitura labial. Júlia lê a frase ou a palavra escrita pelo aluno e pede-lhe para apontar para a imagem/ fotografia/ desenho respectivo. Nalguns casos, Júlia faz também actividades de articulação, pedindo aos alunos para lerem eles as frases/ palavras escritas e corrigindo-lhes a articulação. É de referir que não obstante recorra a material divertido e motivador, as actividades de escrita restringem-se a um contexto não comunicacional, surgem sem um propósito. Mas, tal como referem Capa e Rego (1999), “é fundamental que a criança surda aprenda a usar a linguagem escrita como meio de comunicação e desenvolva a capacidade de utilizar a escrita de um modo funcional e criativo” (p. 39).

Para o Rodolfo, cujo nível da escrita está ainda muito pouco desenvolvido, Júlia trabalha conceitos, recorrendo a material verbal e pictórico, mas não desenvolve actividades de escrita, tal como se pode observar no exemplo seguinte. Este aspecto é fundamental, dadas as competências linguísticas e comunicacionais do aluno (ainda) bastante limitadas.

A sessão desenvolveu-se em redor de oito imagens: carro (2), mota (2), avião (2), barco (2). Júlia pretendia trabalhar o plural e o singular. Assim, começou por lhe apresentar quatro cartões (carro, mota, avião, barco) e por, recorrendo ao gesto, pedir-lhe para dizer o que era cada uma das imagens. O aluno respondeu utilizando os gestos respectivos correctamente. Depois perguntou-lhe, utilizando o gesto e apontando para cada um dos desenhos, se eram muitos ou apenas um. Este respondeu, correctamente, um. Depois juntou a segunda imagem (assim, ficaram dois carros, dois aviões, etc.) e perguntou-lhe, recorrendo ao gesto, se eram muitos ou apenas um. Rodolfo respondeu correctamente. Depois apresentou oito cartões

com palavras escritas: avião, aviões, carro, carros, barco, barcos, mota, motos. O Rodolfo tinha que escolher o cartão certo e colocá-lo em frente do respectivo desenho. Primeiro Júlia jogou apenas com os singulares. Rodolfo escolheu cada cartão ao acaso, quase sem olhar (...). Júlia optou então por voltar atrás e repetir o exercício feito na última sessão. Apresentou uma folha contendo uma lista com essas palavras, à frente das quais havia o desenho correspondente. Rodolfo poderia recorrer a esta lista para fazer o exercício já descrito. Júlia apontava para um dos desenhos em cima da mesa, pedia ao Rodolfo para descobrir uma imagem semelhante na folha que lhe tinha dado, pedia-lhe para ver qual era a palavra escrita correspondente a essa imagem e para depois escolher, de entre os cartões, a mesma palavra e colocá-la em frente da imagem inicial. Mesmo com esta ajuda, Rodolfo não conseguiu fazer o exercício, mostrando-se distraído (Observação – 18/01/01).

Para muitos destes alunos, dadas as suas dificuldades em captar o discurso oral, a aprendizagem da língua portuguesa não se fará através da sua modalidade oral, tal como Júlia refere, mas pela escrita. Mas, há um aspecto que importa salientar: é que é impossível aprender uma primeira língua através da escrita (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Tal como referem estas autoras,

Pode-se pensar que uma maneira relativamente fácil de ensinar inglês a crianças surdas profundas seria através da palavra escrita – uma abordagem que mataria dois coelhos de uma só cajadada (a criança não só aprenderia inglês, como também aprenderia a ler). A dificuldade, no entanto, é que esta abordagem não funciona – as crianças não parecem ser capazes de aprender uma primeira língua através do escrito (muito embora, consigam aprender uma segunda língua a partir do escrito) (p. 227).

Logo, parece ser essencial e urgente que primeiro se procure desenvolver as competências linguísticas do Rodolfo (e não só deste aluno, mas também por exemplo, de Lúcia). Contudo, este tipo de interacção, como observado no exemplo, e muitas vezes descrito na literatura (Wood & Wood, 1984), não é facilitador do desenvolvimento de uma língua. Com efeito, cada vez mais se preconiza o desenvolvimento de estilos conversacionais próximos da díade mãe-filho ouvintes, nos

quais a mãe atribui uma intencionalidade às iniciativas do filho, comentando e expandido essas produções. Esse tipo de interacção parece ser central no desenvolvimento linguístico das crianças surdas e ouvintes (Gallaway, 1998; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Lepot-Froment et al., 1996; Webster & Wood, 1989). A terapeuta de fala poderia ter um papel crucial a este nível com as famílias, fornecendo-lhes apoio e orientação a nível dos aspectos interaccionais e comunicacionais (Webster & Wood, 1989).

Natureza e qualidade das interacções entre professora e alunos. O que se observa, é que a terapeuta de fala desenvolve com os alunos interacções muito afectuosas, mostrando-se muito paciente e compreensiva face às suas dificuldades, distrações e, mesmo, desmotivação em fazer as actividades. Para além disso, é brincalhona e desenvolve com os alunos relações informais e de grande familiaridade, criando um ambiente muito securizante e íntimo.

É assim que a sessão de terapia de fala poderia constituir um contexto por excelência para se desenvolverem essas interacções, muito próximas da díade mãe-filho, facilitadoras do desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Mas, mais uma vez, se é confrontado com a ausência de um plano de acção coerente e sólido, com objectivos bem definidos e funções claras atribuídas aos diferentes agentes educativos, o que dificulta o desenvolvimento de uma intervenção concertada e baseada nas necessidades, de facto, dos alunos, de cada aluno (Correia, 1999). Falta também uma definição clara sobre que língua desenvolver, em que espaços, por quem (Amaral, 1999; Sim-Sim, 1999).

Forma de comunicação. De uma maneira geral, Júlia recorre ao português sinalizado para comunicar com os alunos. Para alguns deles (Carolina e Diogo), quando estão na sessão, recorre unicamente ao discurso oral.

Joana

A Joana exerce as funções de auxiliar de acção educativa, estando acometida à Unidade. As suas funções são variadas, fazendo aquilo que lhe é pedido

fundamentalmente por ambas as professoras especializadas. Assim, está sempre presente num ou noutro pavilhão, exercendo variadas funções:

- Faz cartazes (com regras gramaticais, a conjugação dos verbos ou, simplesmente, vocabulário) para colar nas paredes;
- Ajuda os alunos nas suas actividades;
- Tira fotocópias;
- Vai comprar as senhas do almoço;
- Vai chamar os alunos às aulas do ensino regular quando é altura de iniciarem as actividades na Unidade ou, mais frequentemente, quando é para irem para a sessão de terapia de fala;
- Serve de ponte de contacto entre as professoras da Unidade e os professores do ensino regular, fundamentalmente transmitindo recados;
- Fala com os encarregados de educação, transmitindo-lhes recados e informações ou recolhendo informações para transmitir aos professores (do ensino regular ou da Unidade).

Joana ocupa, pois, um lugar privilegiado na escola do Canto, no sentido em que contacta com todos os agentes educativos, tendo desenvolvido com todos eles relações de proximidade. Contudo, dada a sua posição central, Joana poderia ter sido melhor aproveitada para, nomeadamente, promover ou facilitar os contactos entre a Unidade e a escola regular. Pelo contrário, o que se observa é que acaba por funcionar como bola de pingue-pongue, transmitindo recados e queixas de uns professores em relação aos outros. Para além disso, as suas funções estão claramente ligadas à Unidade e ela acaba por ser um visitante da escola regular (Antia et al., 2002), tal como acontece com os restantes elementos da Unidade, não se criando um verdadeiro clima de partilha e de colaboração. Contudo, dados os seus conhecimentos de LGP, a familiaridade e conhecimento que tem de todos os alunos surdos (por exemplo, das suas dificuldades, características e interesses), bem como a facilidade em comunicar com eles, a Joana poderia ter desenvolvido um trabalho muito útil e mais consistente na escola regular. Por exemplo, tirando notas para os alunos, observando se existia a compreensão, pelos alunos surdos, de alguns conceitos-chave, ajudando-os a nível das instruções para completar as actividades ou a situando-os na lição (Jarvis, 2003; Powers, 1999) e, mesmo, fazendo diminuir alguma ansiedade de alguns professores perante as dificuldades de comunicação com os alunos surdos. Tal como a própria Joana refere,

Elas sentem muito a minha falta, porque não sabem comunicar com eles. E não sabem fazer o gesto. Eles fazem-lhe um gesto e... o que é que eles me gritam? Mas o que é que eles me dizem? E o que é que eu lhes vou dar? Elas sentem-se aflitas também. Que matéria dar a eles? (Entrevista – 19/01/01).

Estas figuras estão cada vez mais presentes nos contextos educativos dos alunos surdos, de outros países, sendo encarados como recursos essenciais para se fornecer uma educação de qualidade e equitativa para estes alunos (Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999). Por outro lado, há a referir que estes agentes podem-se tornar, por vezes, demasiado intrusivos, dificultando os contactos entre alunos surdos e ouvintes e/ou inibindo o desenvolvimento de um sentimento de maior autonomia e independência (Lynas, 1986; Jarvis, 2003). Este parece ser o caso. Por exemplo, o tipo de atribuições de Joana, comprar a senha de almoço dos alunos surdos, está a inibir o aparecimento de comportamentos mais autónomos. Os alunos que lá almoçam têm que, todos os dias, comprar senhas do almoço. São os alunos ouvintes que as vão comprar (no início do ano, durante o recreio; posteriormente, num determinado período, durante as aulas). Não são, no entanto, os alunos surdos que vão comprar as senhas do almoço (com excepção do Diogo, que as vai comprar com os seus colegas ouvintes, de acordo com um esquema planeado com a professora), mas sim a Joana, estando-se, como tal, a perder uma oportunidade preciosa de se fomentar e ensaiar novos contactos e a vivência de novas situações. Ora, este constitui um dos objectivos das políticas de inclusão – permitir que todos enriqueçam as suas experiências pelo contacto com aqueles que lhes são menos familiares (César & Silva de Sousa, 2002; Strømstad, 2003).

Helena

Helena é estudante universitária (da licenciatura de Assistência Social), a frequentar o estágio académico. Enquanto estudava para a sua licenciatura, conheceu um casal de surdos, ficou fascinada por “esse mundo” e decidiu fazer um curso de LGP: “Sempre me interessei por esse mundo, que é assim um mundo de silêncio, um mundo em que se pode ter um diálogo e não dizer uma única palavra” (Entrevista – 12/12/00).

No primeiro ano do estudo, encontrando-se apenas a fazer o estágio académico, veio à procura de trabalho voluntariado com alunos surdos na escola do Canto pois, como refere, constitui uma forma de treinar a LGP e de não esquecer aquilo que aprendeu. Assim, Helena desempenha o papel de intérprete e, a meio do ano, estabeleceu um vínculo formal com a escola na qualidade de auxiliar de acção educativa. Ao longo dos dois anos do trabalho empírico, desempenhou as seguintes funções:

- Adaptação dos textos a ser trabalhados na Unidade;
- Sua tradução para LGP (ou para português sinalizado);
- Tradução das perguntas de interpretação para LGP;
- Apoio na comunicação entre as professoras especializadas e os alunos, interpretando quando fazem exposição de conteúdos, ou ajudando-as quando têm dúvidas ou dificuldades com alguns gestos e conceitos;
- Apoio aos alunos enquanto estes traduzem o texto escrito para LGP e, também, na resposta a perguntas de interpretação;
- Apoio aos alunos na execução das actividades, procurando mantê-los concentrados e a trabalhar.

Uns dias encontra-se num dos pavilhões, com um das professoras especializadas e, nos restantes dias, encontra-se no outro pavilhão. As suas funções restringem-se à Unidade, tendo, raramente, sido observados contactos com a escola regular (e estes passageiros). Não obstante é de realçar a imagem extremamente negativa da escola regular.

Imagem da escola regular. Assim, descreve as professoras do ensino regular como pouco receptivas, com muitos vícios e pouco interesse pelos alunos surdos e em desenvolver um trabalho adequado às suas características. Acrescenta que estas não querem trabalhar, pois muitas já estão próximas da reforma. Assim, não querem ter alunos surdos para não terem trabalho suplementar e para não se cansarem.

Mas ainda que sustente uma imagem negativa em relação às professoras do ensino regular, construída a partir das vivências dos outros elementos da Unidade, Helena tem uma posição favorável à inclusão, referindo que o sistema actual de educação de surdos é o ideal.

Posição em relação à integração/ inclusão. De acordo com Helena, a experiência dos alunos surdos nesta escola é muito positiva – estão na Unidade, onde contactam com crianças surdas, mas passam alguns períodos de tempo na escola regular, o que é também muito importante.

A Unidade é extremamente positiva porque é um espaço que os alunos sentem como deles, onde se sentem apoiados e compreendidos. É também na Unidade que se encontram e contactam com os outros surdos, formando um grupo. Terão, assim, a possibilidade de crescerem juntos e de se apoiarem mutuamente. Segundo palavras suas,

Ah, isto é uma maravilha! É uma maravilha porque eles aqui sentem-se apoiados, porque... Se reparar, nos intervalos, apesar de eles todos estarem separados, estão a dois e dois, eles nos intervalos juntam-se todos. Porquê? Porque eles têm que se sentir apoiados, porque eles têm que se sentir apoiados pelos outros semelhantes. Então é aí que... é aí que eles vão crescer com os outros, vendo os outros. Os ouvintes dizem-lhes pouco. (...) Estarem juntos, sentem-se apoiados... e isso é muito importante para eles se desenvolverem interiormente e crescerem bem. Que já sentem que não são os únicos e sentirem que são os únicos... ficam tristes, pensam que são eles apenas que não ouvem. E aqui não, como são mais, é muito melhor” (Entrevista – 12/12/00).

A escola regular é, em termos ideais, também benéfica. Por um lado, os alunos surdos irão a aprender a conviver e a dialogar com os alunos ouvintes e, por outro lado, os alunos ouvintes irão ficar sensibilizados para os surdos e poderão também aprender a comunicar com estes.

Claramente, Helena tem uma visão cultural e social dos surdos, encarando-os enquanto uma comunidade, com a sua cultura e língua próprias, que deve ser respeitada e, na escola, fomentada e solidificada (Cline, 1997; Knight & Swanwick, 2002; Ricou, 2000). Mas, por outro lado, ainda que explicitamente não se refira à inclusão, há uma partilha de alguns dos seus ideais, quando se refere à necessidade de todos aprenderem uns com os outros e daí, também, a importância dos alunos surdos frequentarem a escola regular. Segundo palavras suas:

(...) para as crianças é muito importante saber que existem pessoas que não são iguais e que têm necessidades diferentes e é bom criar um bocadinho cá dentro a

coisa que... há pessoas que têm necessidades diferentes, mas não é por causa disso que vamos deixar de estar todos juntos. Eles estão ali todos juntos (Entrevista – 12/12/00).

Mas muito embora ela reconheça que, idealmente, a escola regular pode constituir o meio para fomentar nos ouvintes a curiosidade em relação à LGP e o desejo de aprender como forma de se aproximar dos alunos surdos, ela também reconhece as dificuldades dessa situação e daí referir que, na educação de surdos, a oralidade e a escrita não podem ser descuradas.

Os objectivos da educação de surdos. Assim, na opinião de Helena, ainda que o grande objectivo da educação de surdos devesse ser, fundamentalmente, o desenvolvimento da LGP, ela reconhece que os alunos surdos aprenderão na escola ou não. Assim, o ensino deveria focar-se no desenvolvimento da oralidade e da escrita, duas aprendizagens que ela reconhece serem muito difíceis para os alunos, mas que constituem, por outro lado, duas formas dos alunos surdos virem a desenvolver um meio de compreensão com os ouvintes.

Expectativas em relação aos alunos surdos e às dificuldades sentidas. Segundo Helena, os surdos são pessoas como quaisquer outras: falta-lhes a audição, mas se lhes forem dadas alternativas, então são como os ouvintes. E, tal como os ouvintes, conseguem aprender, embora demorem mais tempo do que eles e necessitem de outras condições.

Eles aprendem. Eles não são deficientes mentais, nem... (...) Os surdos não são burros, são espertos. Se lhes derem as condições para aprender, eles chegam aos conceitos perfeitamente. Agora, têm outras condições. Se lhes derem outras condições para aprender, eles aprendem... E conseguem igualmente chegar onde os ouvintes chegam (Entrevista – 12/12/00).

Assim na sua opinião, os surdos podem e conseguem aprender. Fazem-no mais lentamente, mas conseguem ir tão longe quanto os ouvintes, desde que lhes sejam dadas condições específicas para aprenderem. Enquanto condições específicas, Helena salienta:

- Aquelas relacionadas com o processo de ensino. Por exemplo, recorrer em termos dos materiais utilizados, a muitos elementos visuais: cores, objectos. E, em termos de estratégia, iniciar o processo de ensino a partir do concreto e, só depois, se passar para o abstracto;

- Condições relacionadas com o ambiente físico e social no qual o aluno surdo se encontra inserido, respeitadoras das suas necessidades e características. Por exemplo, existir, a nível da sala de aula, uma luz vermelha que acenda quando toca a campainha do recreio ou quando entra ou sai alguém, ou instalar um conjunto de espelhos que permita aos alunos surdos ver o que está a acontecer atrás de si, sem terem que se voltar constantemente. No ensino regular, Helena salienta a importância dos professores do ensino do regular conhecerem alguns gestos e regras de interacção com os surdos.

Agora, no ensino regular, onde eles estão metade do tempo... Eu acho que seria bom que eles soubessem um mínimo de língua gestual. Mãe, pai, desculpa, obrigada, bom dia, boa tarde, boa noite, jantar, almoçar, casa de banho, por exemplo. Eu acho que devia..., nisso devia haver uma formação. As pessoas que trabalham com surdos-mudos deviam ter um mínimo de.... Não digo saber falar a língua gestual, mas... gestos muito simples como estes. Obrigado, jantar, pequeno-almoço, bom dia, boa tarde para cumprimentar um surdo. Isso é muito importante. Saber algumas regras. Porque há algumas regras para lidar com surdos-mudos. Não se pode tocar assim de repente e chamar uma criança... Não se pode vir de trás e fazer assim (Entrevista – 12/12/00).

Na sua opinião, estes pequenos pormenores não só permitiriam criar um ambiente na qual as crianças surdas sentir-se-iam respeitadas e aceites, originando um melhor estímulo e atitude para aprenderem, como também poderiam criar nos seus colegas ouvintes uma curiosidade em relação ao gesto, levando-os a utilizá-los nos seus contactos com os seus colegas surdos.

Contudo, isto é o contrário daquilo que Helena observa no seu contacto com a escola do Canto e, mesmo, com a Unidade. Tal como ela própria refere, o ensino está muito voltado para os ouvintes, por exemplo em termos dos materiais utilizados (as fichas e os manuais), com poucos elementos visuais e recorrendo a palavras muito complicadas, que os alunos surdos não compreendem.

É assim que, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, se veio a instalar em Helena um sentimento de alguma desilusão e, mesmo, de desânimo, perante a sua experiência de uma situação muito diversa daquela que ela considera ideal.

Helena é uma entusiasta da causa surda, tendo, ao longo dos dois anos do curso de LGP desenvolvido relações muito próximas com diversas pessoas surdas, que lhe permitiram desenvolver uma imagem rica do que significa ser surdo num mundo ouvinte e das suas dificuldades, bem como da importância e do sentido da comunidade surda. Esta sua imagem dos surdos e da comunidade surda contrasta com aquela que ela encontrou entre alguns elementos da Unidade, fundamentalmente as professoras especializadas, formadas segundo a tradição oralista e os princípios da integração. Este confronto entre duas visões opostas não é alheio ao desânimo que se veio instalar na Helena e foi determinante também nas relações tensas que se vieram a instalar entre ela e, nomeadamente, Laura, no segundo ano do trabalho empírico.

É de referir que, ainda que não defendam a abordagem oralista, Amanda e Laura foram formadas nessa tradição e a sua LGP não se encontra bem desenvolvida, pelo que representam, aos olhos dos elementos mais novos da Unidade (Helena, Eva e Alice), um tipo social indesejável e mesmo uma ameaça à LGP e à implantação de uma nova visão sobre o surdo (Jacobsson & Åkerström, 1997). Como refere Helena (Conversa informal – 19/03/02), a Laura defende o método de comunicação total porque não domina a LGP, mas este ir-se-á mostrar insuficiente (como aliás já parecer ser) quando as competências linguísticas dos alunos em LGP melhorarem ainda mais. Assim, critica a postura da colega em não querer assistir às aulas de LGP organizadas pela Alice, com o argumento de que já sabe.

Amélia

Amélia é psicóloga de um outro agrupamento escolar, mas foi-lhe pedido para apoiar a Unidade, no seu início. Assim, está na escola uma tarde por semana (i.e., quatro horas semanais), o que é, na sua opinião, manifestamente insuficiente, para o tipo de trabalho que deveria desenvolver. Esta dicotomia, entre aquilo que deveria ser e aquilo que é, constitui uma constante no seu discurso e parece ter sido determinante na sua postura face à mudança: de desacreditação e, logo, também em relação à inclusão, tal como se discutirá mais adiante.

Expectativas em relação aos alunos surdos e dificuldades sentidas. Assim, Amélia considera que os alunos surdos têm boas potencialidades intelectuais e académicas, mas reconhece a sua experiência académica como sendo muito negativa. Amélia sustenta que as crianças surdas, se não tiverem problemas de ordem intelectual, podem ir tão longe quanto as crianças ouvintes. Na sua visão, estas têm um problema de comunicação e não intelectual e é esse o problema que tem que ser ultrapassado: “Eles não têm dificuldades a nível de conceptualização. Desde que se lhes dê o código deles, a língua deles... E aí eles conceptualizam muito bem” (Entrevista – 23/11/00). Assim, na sua opinião, os alunos surdos têm imensas potencialidades, as quais não estão, no entanto, a ser trabalhadas porque nunca se foi de encontro, por exemplo, à sua forma natural de comunicar, procurando desenvolver nos alunos surdos a LGP.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). Com efeito, Amélia considera a LGP a língua natural das crianças surdas, sendo que, como resultado, toda a aprendizagem deveria ser feita através desta língua. Contudo, a falta de recursos humanos que criem situações através das quais os alunos surdos apropriem a LGP, constitui um dos elementos que dificultam a sua experiência académica. Outros elementos têm que ver com as condições que os alunos encontram na escola regular.

Imagem da escola regular. Para além dos problemas de comunicação e linguísticos sentidos pelos alunos surdos na escola regular, que constituem um dos argumentos contra a sua inclusão, Amélia enumera outros problemas:

- A falta de sensibilização em relação à surdez e a desadequação dos métodos de ensino. Segundo Amélia, os professores não sabem o que é ser surdo, logo não agem da melhor maneira com os seus alunos surdos, nem utilizam as estratégias mais adequadas para os ensinar, pois não têm em conta as suas especificidades;
- As expectativas baixas que os professores mantêm em relação às crianças surdas;
- O modo de formação das turmas. Não são os professores que, por vontade e interesse, escolhem ensinar alunos surdos, mas estes são-lhes impostos. Segundo palavras suas:

Agora, o que eu acho é que realmente os professores que são colocados na turma não são colocados em função de especificidade da turma e das suas motivações. Não. São os professores que são os últimos que chegam, os últimos que chegam apanham aquilo que resta, não é? E o que resta é de facto o ... o pior, o que ninguém quer. Portanto, as pessoas não estão a dar aulas àqueles miúdos porque querem, porque acham que realmente têm ... vocação para ensinar estes alunos. Não, quer dizer, é mais uma estucha... Eu vou ficar com a turma dos surdos (Entrevista – 23/11/00).

- A falta de interesse desta escola pelos alunos surdos, apesar de ter estado, desde sempre, vocacionada para o seu ensino (com a criação do NADA): “Nem sequer se preocupam em escolher os livros mais adequados” (Entrevista – 23/11/00). Mas, de facto, há a referir que a escola trabalhava segundo um modelo integrativo, que permitia a existência de alunos que, muito embora fisicamente, na escola, não faziam de facto parte do tecido escolar e não eram da responsabilidade dos professores do ensino regular (Baptista, 1999);

- A falta de colaboração entre os professores do ensino regular e dos apoios e a falta de um trabalho de equipa, que deveriam constituir dois aspectos centrais da intervenção educativa. Amélia explica este aspecto com alguma resistência que sente da parte dos professores do ensino regular:

Penso que é capaz de ser um bocado... Mas depende, varia de professor para professor. Mas tem um bocado, talvez, a ver, se calhar, por estar aqui uma pessoa estranha e não sei o quê e está a ver como é que eu faço. Pronto. Quando o que devia haver era um trabalho de equipa e eu acho que esse trabalho de equipa não está de facto a ser feito (Entrevista – 23/11/00).

Amélia considera que um psicólogo poderia ter um papel importante a este nível, procurando fomentar um ambiente de colaboração entre os diferentes agentes educativos. Mas, ela demite-se desse papel, justificando, tal como já foi referido, com a falta de tempo disponível. Mais uma vez, é de ressaltar o confronto entre aquilo que deveria ser e aquilo que é.

Os objectivos do seu trabalho – o confronto entre a realidade e o ideal. Amélia considera que deveria haver um psicólogo que procurasse dinamizar as relações entre os diferentes agentes educativos da escola, procurando dissipar o clima de tensão que se vive. Contudo, dada a sua falta de disponibilidade, ela optou por fazer os planos individuais dos alunos que irão transitar para o 5º ano, aspecto que considera mais premente.

Parece haver um confronto entre uma visão do psicólogo num contexto inclusivo e a sua crença em relação à inclusão. Com efeito, Amélia parece reconhecer que o psicólogo devia, também, procurar centrar a sua intervenção na escola, assumindo o papel de consultor e de elemento de ligação entre os diferentes agentes educativos, procurando promover a sua colaboração e apoio mútuo (Kraayenoord, 2002; Mnkandla & Mataruse, 202; Muthukrishna & Baez, 2002). Contudo, Amélia não acredita na inclusão dos alunos surdos, mas sim na sua educação em espaços próprios, com condições muito específicas, pelo menos nesta fase do processo educativo: “Muito sinceramente, por aquilo que eu fui lendo e da prática, neste momento, nós deveríamos lutar pela diferença, pelo direito à diferença. Porque eu acho que eles precisam de um ensino muito específico para eles, muito concreto” (Entrevista – 23/11/00).

Posição em relação à integração/ inclusão. Esta posição em relação à inclusão parece surgir num quadro em que ela veio a desacreditar as mudanças. Como Amélia refere:

E, portanto, inclusão... É muito bonito, simplesmente nós aqui nem sequer estamos numa perspectiva de integração, nem tão pouco mais ou menos. Quer dizer, numa altura em que se fala de escola inclusiva, nós ainda sequer a nível da integração, podemos dizer que estamos, quanto mais na inclusão... (Entrevista – 23/11/00).

Com efeito, segundo a sua posição, ainda que o primeiro documento legislativo, que veio regular o trabalho a desenvolver com alunos com necessidades educativas especiais em contexto regular, tenha sido publicado em 1991 (Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto), na escola do Canto, quase 10 anos após a sua publicação, há uma série de medidas que não têm sido aplicadas, tais como, por exemplo, as adaptações curriculares, que na sua opinião são fundamentais para estes alunos.

É assim que, por um lado, em face das necessidades específicas dos alunos (nomeadamente a nível da LGP) e, por outro, em face das dificuldades da escola regular em mudar e em acomodar-se aos alunos surdos, a psicóloga defende o seu ensino fora da escola regular, não obstante refira também a importância dos contactos entre crianças surdas e ouvintes.

Eva

Eva é intérprete de LGP, tendo ingressado na Unidade, nessa qualidade. Contudo, perante o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e a inexistência de recursos humanos adequados, ficou combinado que Eva exerceria a função de formadora de LGP, duas vezes por semana. É uma posição, segundo Eva, difícil, pois, como explica, falta-lhe uma formação adequada para exercer essas funções e, para além disso, muitos defendem que só pode ser formador de LGP um indivíduo surdo, posição que ela, no entanto, não partilha.

Assim, começou, no início do ano, por trabalhar enquanto formadora de LGP, num tempo e espaço próprios. Contudo, perante as relações tensas que se vieram a desenvolver entre ela e as professoras especializadas, esta autonomia inicial foi-lhe sendo, progressivamente, retirada. No final do ano, Eva acabou mesmo por trabalhar na sala de aula das professoras especializadas, fazendo, fundamentalmente, interpretação dos textos.

Os objectivos do seu trabalho. No seu papel de formadora de LGP, Eva tem como objectivo ensinar LGP aos alunos. Para tal, procura banir a fala da sala de aula e focar-se exclusivamente no gesto. Como explica, o português e a língua gestual portuguesa são duas línguas distintas, com estruturas diferentes e os alunos precisam distinguir as duas línguas. Assim, não faz sentido falar numa aula de LGP ou recorrer ao português sinalizado.

Para além disso, Eva pretende com a sua intervenção que os alunos surdos aprendam algumas regras sociais e a estar uns com os outros.

Não tendo uma formação pedagógica, Eva refere que as suas práticas têm um cariz muito exploratório. Contudo, a sua experiência enquanto aluna, ensinou-lhe que os ambientes agradáveis podem facilitar as aprendizagens e que, como tal, as

actividades lúdicas e o jogo lhe parecem bons meios para que as crianças aprendam LGP e, também, formas de relacionamento social mais adaptadas. Estas suas crenças (acerca dos objectivos do seu trabalho e da forma como as crianças aprendem) parecem estar bastante reflectidas não só no tipo de actividades que desenvolve, mas também na sua forma de se relacionar com os alunos, no tipo de normas que procura impor e no tipo de ambiente que cria na sala de aula

Actividades. Todo o seu ensino é construído em redor do jogo, variando o tipo de actividades (ou de jogo) de grupo para grupo. Contudo, de uma maneira geral, o jogo envolve material pictórico, que os alunos têm que identificar, fazendo o gesto correcto e, de seguida, escrever a palavra correspondente. Eva constrói, no início da aula, uma tabela com a pontuação do jogo e também com a pontuação relativa ao comportamento. Foi, também, observada uma aula de leitura e interpretação de um texto (com os alunos de Amanda).

É de referir a grande ênfase dada à palavra escrita, que constitui o elemento estruturador da aula. Com efeito, o objectivo central dos jogos é a palavra escrita (por exemplo, no loto), sendo que a explicação do vocabulário em LGP surge depois. Contudo, Eva limita-se a explicar a palavra escrita em LGP, expandido pouco a conversação a partir do novo vocabulário, não procurando que os alunos expandam a partir das palavras escritas identificadas. No fundo, recorre ao modelo de interacção clássico aluno-professor, de acordo com o qual o professor explica (neste caso em LGP) e o aluno recebe a informação (Webster & Wood, 1989; Wood & Wood, 1984). Sendo assim, a aula acaba por ser o jogo em si mesmo e não o jogo enquanto ponto de partida para, por exemplo, a conversação. Existe muito barulho, resultado das inúmeras interacções horizontais, mas não uma conversação ou um diálogo, com um conversador mais competente, capaz de facilitar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos (Shantie & Hoffmeister, 2000).

Práticas lectivas. De uma maneira geral, Eva inicia a aula com a construção da tabela, seja sozinha ou pedindo ajuda aos alunos. Depois, relembra a regra do não falar. Por fim, inicia o jogo com os alunos. Através do jogo introduz vocabulário de LGP e ensina a escrever novas palavras. Muitas vezes, Eva explica certas regras sociais e formas de relacionamento a partir de situações criadas no jogo.

Na última aula observada, Eva fez uma actividade de leitura e interpretação de texto de meio físico (com os alunos mais velhos e a pedido da Amanda). Eva começou por traduzir o texto, mas foi interrompida pelos alunos, que começaram a lê-lo. Só depois de terminada a leitura, iniciou Eva, novamente, a explicação dos diferentes vocábulos. Depois do intervalo, seguiu-se a ficha de interpretação, já na sala de aula da Amanda.

De uma maneira geral, Eva trabalha com três grupos de alunos distintos: os alunos de Amanda, cujo nível de desenvolvimento linguístico é o mais avançado; o grupo das meninas da Laura e o grupo dos meninos da Laura.

Forma de comunicação. Eva recorre unicamente ao gesto para comunicar com os alunos, proibindo o uso do discurso oral.

Normas de sala de aula. Não falar constitui a única norma explícita da sala de aula. Sempre que falam os alunos são punidos, tendo uma pontuação negativa na coluna de mau comportamento, com um impacto negativo na pontuação total.

Natureza e qualidade das interacções com os alunos. Eva estabelece relações muito afectuosas com os alunos, os quais gostam bastante de ir para as suas aulas, sobretudo, as meninas mais novas (Lúcia, Ana e Mafalda). No final do ano, é de referir, no entanto, que os alunos mais velhos começaram a mostrar-se mais relutantes em relação à Eva, criando claras situações provocatórias e de insubordinação. Amanda e a sua postura em relação à colega (de desvalorização, nalgumas ocasiões mesmo em frente dos alunos), poderá ter contribuído para este clima, claramente oposto àquele em que Eva acredita e que parece querer implementar nas suas salas de aula. De facto, este comportamento dos alunos surge numa altura de grande tensão entre Amanda e Eva. É de referir as divergências entre as duas se acentuaram e se instaurou entre as duas um clima de confronto.

Relações entre os diferentes elementos da Unidade. Não obstante Eva reconheça muito valor às professoras especializadas, tal como inúmeras vezes refere, pelo facto destas procurarem evoluir e adaptar as suas estratégias às novas opções na educação de surdos, ela não deixa de se opor a algumas das suas estratégias e métodos de ensino, bem como à forma de relacionamento com os alunos, muito assente na disciplina rígida.

Esta sua forma de conceber os surdos e o seu ensino parece ter sido, segundo Eva, o germe das más relações que se vieram a estabelecer entre ela e as duas professoras especializadas.

Segundo Eva, ambas as professoras têm métodos de ensino “antiquados”, conseguindo ensinar os alunos graças “à disciplina rígida” que criam nas suas salas de aula (Conversa informal – 25/05/01). Contudo, na sua opinião, deve-se procurar desenvolver o gosto por aprender nos alunos, pois todas as crianças têm uma curiosidade natural e uma motivação para aprender que devem ser exploradas. Mas, segundo Eva, as professoras não aceitaram os seus métodos e resistiram às suas inovações. Assim, tal como explica, inicialmente começou por desempenhar as funções de formadora de LGP, com um tempo e espaço próprios. As crianças gostavam imenso dela. Contudo, as professoras pensaram que ela só estava a brincar e, como consequência, decidiram re-arranjar o seu modo de funcionar na Unidade. Assim, Eva começou a trabalhar dentro da sala de aula com a Amanda e com a Laura, na interpretação dos textos. Perante a evolução dos acontecimentos, Eva diz que agora procura não apresentar quaisquer sugestões, nem opiniões, para evitar conflitos ou ferir susceptibilidades.

Apesar de ter ideias muito próprias, fundamentalmente, em relação aos métodos de ensino, construídas, tal como ela própria refere, com base na sua experiência enquanto aluna, as suas crenças em relação à inclusão e, mesmo, à língua gestual, parecem ser mais cautelosas.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). A LGP é extremamente importante, pois, como explica Eva (Conversa informal – 25/05/01), “é a ponte que permite ligar os surdos aos ouvintes”. Na sua opinião, os alunos surdos sabem muito, simplesmente não conseguem oralizar o conhecimento que apropriaram, pelo facto de não terem uma língua estruturada. Assim, é extremamente importante o ensino de LGP. Por outro lado, Eva considera que não se deve cair em “exageros”, ou seja, de um extremo em que se defende o oralismo para outro em que se defende o gestualismo: “Eles têm que ser bilingues”, explica Eva (Entrevista – 30/03/01). De acordo com Eva, tem que haver um equilíbrio, nunca esquecendo os surdos ou as crianças surdas e o que é melhor para elas. Assim, defende a comunicação total: fala, leitura labial, LGP, escrever, ler. Assim, não obstante ela não defender, claramente, nenhum método de ensino da língua, ela defende, sua prática, a regra da separação de línguas (Knight &

Swanwick, 2002): Ela dá aulas de LGP e, como tal, nas suas aulas só se recorre ao LGP. Contudo, é de referir que recorre muito ao material escrito e, mesmo para o final, à leitura e interpretação de textos, não se tendo observado qualquer tentativa de explicitar as diferenças e semelhanças da LGP e a língua oral (na sua modalidade escrita).

*Posição em relação à integração/ inclusão*¹⁷. Eva defende a mesma posição em relação à integração: deve-se ter sempre em conta o caso único e aquilo que é melhor para a criança surda. Na sua opinião, a educação de surdos é uma questão complexa e cada caso é um caso, tendo que caber à Unidade decidir o que fazer com cada criança surda. Assim, Eva não se mostra nem a favor nem contra a integração dos alunos surdos na escola regular. Contudo, acrescenta que, “a priori” (Entrevista – 30/03/01), o “centro” dentro da escola [Unidade de apoio à educação da criança e jovem surdo], estando “totalmente vocacionado para o apoio à criança surda é muito positivo e necessário” (Entrevista – 30/03/01). Assim, apesar de não se manifestar abertamente contra ou a favor da integração/ inclusão, Eva parece aceitar que é à Unidade que cabe tomar as decisões sobre a educação dos seus alunos. Com efeito, de acordo com Eva, o objectivo da Unidade é ensinar as crianças, é ajudá-las a comunicar, sendo este tem que pensar acerca das estratégias existentes e como melhor as implementar (Entrevista – 30/03/01).

Vanda

Vanda é recém-licenciada numa Licenciatura de Ensino, tendo feito o ano de estágio, no ano anterior a seu ingresso na Unidade, na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral. Vanda foi colocada na Unidade não por opção, mas porque assim aconteceu, em mini-concurso. Da mesma forma, não foi ela que escolheu o estágio na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, mas foi-lhe atribuído aquele lugar de estágio. No entanto, considerou essa experiência muito importante e na sua opinião todos os professores do ensino regular deveriam passar por uma experiência semelhante, pois, como explica,

¹⁷ Não utiliza o termo inclusão.

Aí é que se apercebe do que é o ganho, do que é o saber, o não saber, do que é a nossa função... Nós estamos ali para ensinar, mesmo que o miúdo não aprenda nada, nós estamos ali para ensinar, é a nossa profissão (Entrevista – 29/01/02).

Esta sua experiência de contacto com aqueles que lhe são mais diferentes e que apresentam barreiras muito acentuadas que precisam ser ultrapassadas, através, nomeadamente, de abordagens criativas, pode ter constituído uma experiência determinante no moldar das suas crenças e expectativas, quer em relação aos alunos diferentes (e, logo também alunos surdos) quer em relação à questão da inclusão (Carrington & Browlee, 2001). Com efeito, a literatura mostra que a experiência estruturada com pessoas em condição de deficiência parece ter um efeito positivo nas crenças e expectativas que se irão desenvolver em relação às pessoas em condição de deficiência, aspecto que parece ser essencial na implementação de abordagens inclusivas (Carrington & Browlee, 2001). Um outro aspecto que importa salientar é que a sua experiência, em contexto educacional, foi bem sucedida, permitindo-lhe desenvolver sentimentos de eficácia e de competência em relação ao ensino daqueles mais diferentes, aspecto também essencial no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Carrington & Brownlee, 2001; Forlin et al., 1996). De facto, não só a Vanda apresenta boas expectativas em relação aos alunos surdos, apreciando o desafio que eles constituem, como também, em termos ideais, mantém uma atitude positiva em relação à inclusão. As reticências que coloca em relação à inclusão prendem-se com uma imagem negativa da escola regular que veio a desenvolver.

Atitudes, crenças e expectativas

Os seus alunos surdos: Expectativas e dificuldades. Vanda tem uma imagem positiva dos alunos surdos, com quem trabalhou, este ano, pela primeira vez. São crianças muito interessadas, expressivas e receptivas. “E eles gostam, eles próprios demonstram e ficam muito, muito satisfeitos quando aprendem qualquer coisa. (...)” (Entrevista – 29/01/02). Em relação às suas potencialidades, Vanda considera que os alunos surdos conseguem tanto quanto os outros. Só é preciso que compreendam, mas

em compreendendo são exactamente iguais aos ouvintes. Demoram é mais tempo a aprender.

Aqui tenho que decompor mais as coisas, entre parêntesis. Decompor mais as coisas para ensinar estas crianças, porque têm... Como têm a dificuldade auditiva, não é? A deficiência auditiva, as coisas têm que ser dadas de uma maneira mais simples, não é? Depois deles as entenderem é exactamente igual aos outros. Exactamente igual. Mas até chegarem ao tal ponto de compreensão, é um bocadinho mais... é um bocadinho diferente (Entrevista – 29/01/02).

É interessante esta ênfase dada à compreensão e à necessidade de se criarem situações para que os alunos surdos compreendam como forma de aprenderem, tão díspares das concepções de aprendizagem partilhados por outros elementos da Unidade e reflectidas nas suas práticas. Com efeito, para que os alunos compreendam, Vanda recorre a estratégias muito diversificadas e criativas, com efeitos claros nas suas aprendizagens e também na sua motivação para aprenderem.

Crenças em relação à língua gestual portuguesa (LGP). Vanda encara a LGP não, simplesmente, como um método de ensino, mas como a língua, por excelência, dos alunos surdos, que deve ser apropriada e desenvolvida por eles. A LGP é o seu meio de comunicação, sendo através desta que as crianças se vão relacionar com os outros e partilhar o seu mundo interno. Segundo palavras suas,

À medida que começam a adquirir a língua gestual, a adquirir a comunicação com os outros começam a aperceber-se que têm pares... e eles começam a comunicar, começam a dar deles... começam a conseguir transpor para fora aquilo que nunca lhes foi possível (Entrevista – 29/01/02).

É neste sentido que a escola e, mais especificamente, a Unidade, assumem uma grande importância na vida destas crianças. Segundo a sua posição, a possibilidade de comunicar desenvolvem-na na escola, quer através do gesto quer através da escrita.

Esta crença em relação à LGP, colocando a ênfase na LGP enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social, e não tanto (ou fundamentalmente, enquanto método de ensino para aprender a ler e a escrever), determinam a sua postura em relação a esta

língua e ao modo como a utiliza: como forma de comunicação, de ultrapassar as barreiras comunicacionais e se aproximar dos alunos. Daí também a necessidade que sentiu de assistir às aulas de LGP que Alice organizou e, talvez, a mestria que desenvolveu nesta língua.

*Posição em relação à integração/ inclusão*¹⁸. Muito embora Vanda seja apologista da integração, na prática ela observa que não funciona. No seu argumento a favor da integração salienta fundamentalmente aspectos sociais: a integração é essencial pelo contacto que os alunos surdos terão com os alunos ouvintes. Visto que aqueles irão viver num mundo de ouvintes, é extremamente importante que aprendam a estar e a comunicar com os alunos ouvintes. E esta é, de facto, uma preocupação reflectida nas suas práticas e nalguns objectivos que delineia.

Contudo, na sua prática, Vanda é confrontada com uma série de limitações:

- O desinteresse da professora do ensino regular pelos alunos surdos e os efeitos que essa postura tem a nível do comportamento dos alunos: “E daí vem a desintegração, porque todos os outros não gostam, porque ele bate, perturba, tudo o de negativo que daí possa advir” (Entrevista – 29/01/02);
- As dificuldades de gestão destas turmas, muito numerosas e heterogéneas, com um impacto directo naqueles que colocam mais desafios e que apresentam mais necessidades.

Por outro lado, Vanda considera que é na Unidade que os alunos surdos fazem as suas aprendizagens académicas e não na sala de aula do ensino regular. Assim, na sua opinião, os alunos surdos deveriam estar integrados, por breves períodos de tempo, na sala de aula regular, durante o qual iriam contactar com os colegas ouvintes, mas passariam a maior parte do seu tempo lectivo na Unidade, onde iriam apropriar o currículo regular, procurando-se sempre fazer diminuir os desfasamentos, a nível académico, existentes entre surdos e ouvintes.

Os objectivos do seu trabalho. Esta sua concepção está muito ligada à sua experiência na escola do Canto e à forma como está organizado o seu trabalho, exercendo ela funções de docente dos apoios educativos na sala de aula e funções de professora de surdos na Unidade. Com efeito, Vanda tem dois tipos de funções: dá

¹⁸ Não refere o termo inclusão

apoio directo a um conjunto de alunos numa turma do ensino regular (e, neste grupo, estão incluídos dois alunos surdos) e trabalha unicamente com os alunos surdos na Unidade. Vanda gosta mais de trabalhar na Unidade, pois considera esse trabalho muito interessante e desafiante. Segundo palavras suas,

Gosto mais de trabalhar aqui, também, com os surdos, porque acho que são mais...
Dá-me mais gozo, é um desafio maior, mas ao mesmo tempo uma pessoa fica muito satisfeita quando vê que o trabalho valeu a pena (Entrevista – 29/01/02).

Os seus objectivos na sala de aula do ensino regular são, por um lado, prestar um apoio nos conteúdos programáticos que a professora ensina na aula e, por outro lado, facilitar a socialização entre os alunos, em particular os alunos surdos. Assim, a Vanda procura não se afastar dos temas que são dados pela professora do ensino regular, trabalhando aqueles para os quais os alunos apresentam maiores dificuldades. Para além disso, procura fomentar o contacto entre surdos e ouvintes, como forma de facilitar a socialização dos alunos surdos, recorrendo a uma série de estratégias:

- Sempre que fala com um dos grupos de alunos procura fazer-se entender pelo outro, para não criar desconfianças entre os grupos;
- Para além disso, procura ensinar pequenos gestos aos alunos ouvintes. Tal como explica,

Porque todos os dias eu tenho aquele trabalho, aquele cuidado de dizer aos outros, digam lá bom dia ao colega e os outros dizem bom dia e ele sente-se melhor... E já noto algumas diferenças com os miúdos, a desenharem com ele... Já noto algumas diferenças. Já se ajudam mais, já há também preocupação de quando ele chega de dizer bom dia, já há algumas... volta e meia perguntam-me como é que se diz, já querem comunicar com ele. Antes não. Mas agora já sabem que há um código e vêm perguntar-me esse código para falar, para comunicar com o colega. Já se interessam, pelo menos, em determinadas ocasiões, que já me apercebi. Por exemplo, o João como já está a entrar na matemática e já consegue fazer o mínimo do que os outros fazem, já em determinadas ocasiões estão a fazer a mesma coisa e então já se ajudam uns aos outros, quero dizer, já começa a ficar mais integrado na sala, mas... nem sempre é possível (Entrevista – 29/01/02).

- Procura, igualmente, que os alunos surdos cumpram sempre as regras da sala de aula, para que os alunos ouvintes não vejam os alunos surdos como privilegiados em relação a eles.

Na Unidade, Vanda trabalha fundamentalmente a matemática (tendo assim ficado combinado com a Laura), mas também actividades de expressão físico-motora e de expressão plástica. O seu objectivo central, nas actividades matemáticas, consiste em fazer com que os seus alunos surdos se aproximem o mais possível dos colegas ouvintes da turma onde estão incluídos. Na sua opinião, quanto mais desfasados os alunos surdos se encontram dos outros, mais difícil é a sua inclusão. Para além disso, mais diferentes se sentem dos outros.

Que é para eles chegarem lá, sentirem que não são... que o trabalho é igual, só que com um ritmo diferente. Para eles chegarem à sala de aula: - “Eu de facto já estudei a tabuada, já sei a tabuada, os meus colegas também estão...”. Porque eles normalmente chegam à sala e: - “Faço sempre uma coisa diferente dos meus colegas, porquê?” É o que eles devem pensar: -“Eu faço sempre diferente. Sou diferente”. Porquê? Não é que não saibam, só que sabem sempre mais tarde (Entrevista – 29/01/02).

Com as actividades de expressão físico-motora pretende promover o desenvolvimento motor dos alunos, mas também ensinar brincadeiras que sejam conhecidas dos ouvintes, para que os alunos surdos possam (e saibam) brincar com aqueles no recreio. O desenvolvimento social é outro aspecto que considera fundamental, constituindo, como tal, o desenvolvimento de atitudes e de certos comportamentos outro grande objectivo da sua intervenção, sendo também este um modo de facilitar a integração social dos alunos surdos.

Um aspecto que importa realçar é o alargamento das opções curriculares para os alunos surdos, com a entrada de Vanda na Unidade. Com efeito, a grande preocupação de ambas as professoras especializadas é ensinar a ler e a escrever, sendo que esperam que outras áreas curriculares sejam desenvolvidas no ensino regular. Contudo, tal como já foi discutido, tal não acontece: quer por falta de tempo de permanência no ensino regular quer pela falta de participação nas actividades curriculares que foram desenhadas para os ouvintes. De facto, no primeiro ano do trabalho empírico, é de salientar o tempo gasto em actividades de língua portuguesa, nalgumas ocasiões

centradas na transmissão de regras gramaticais, noutros (a maior parte daquelas observadas) centradas na leitura de textos e nas perguntas de interpretação acerca dos textos. Para além do papel centralizador das professoras: ainda que Laura desenvolva algumas actividades de relato de experiências, na maior parte do tempo as interacções são centradas em si, em torno de assuntos académicos (imposição de disciplina, instrução de actividades, perguntas sobre o texto) de acordo com o modelo clássico (pergunta fechada – resposta). Com o tipo de actividades desenvolvidas por Vanda (e também com o tipo de abordagem pedagógica que faz, a experiência linguística dos alunos é alargada, aspecto fundamental para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos (Capa & Rego, 1999; Powers, 1999).

Práticas desenvolvidas

Actividades. Essencialmente, Vanda desenvolve com os alunos actividades de matemática (a escrita por extenso dos números, a tabuada, as operações de divisão e de multiplicação, as medidas, construção de tabelas), de expressão físico-motora (jogo de apanhada, lançamento de pesos) e de expressão visual (desenho, colagens). Para além disso, recorre constantemente ao jogo e ao computador. Por exemplo, as meninas estão a escrever por extenso os números até 1000, no computador. Aproveitam todos os tempos livres para o fazer. Quando estiver completa, a lista será imprimida e colada na parede, para consulta futura, tal como explicou Vanda, em determinada ocasião.

Práticas lectivas. Geralmente, as aulas começam com as actividades iniciais (escrever nos cadernos diários a data, o nome, os dias da semana, os números). Estas são as mesmas para todos os alunos, mas apresentam níveis de dificuldade distintos (por exemplo, no início do ano, o Rodolfo escrevia os números por extenso até 20, mas as meninas até 100). Depois, seguem-se, duas vezes por semana, actividades de expressão físico-motora, depois das quais os alunos fazem então as actividades de matemática ou de expressão visual (que consistem, de uma maneira geral, em fazer um desenho da actividade que mais gostaram).

As actividades matemáticas, de um modo geral, iniciam-se no quadro, em grupo, tal como se pode observar no exemplo apresentado a seguir. A partir dessa actividade, Vanda constrói outras actividades adequadas a cada aluno, que a realizam

individualmente, no seu lugar. Assim, ainda que apresentem níveis académicos distintos, todos participam e ajudam. As actividades físico-motoras são muito do agrado dos alunos e um dos modos de fazer trabalhar os mais vagarosos (principalmente João) é ameaçá-los, dizendo que se não fizerem os trabalhos não fazem as referidas actividades. Nalgumas ocasiões, Vanda utiliza estas actividades como ponto de partida para ensinar novos conceitos (por exemplo, tal como no exemplo seguinte, as medidas de distância) ou para introduzir novo vocabulário.

O jogo de hoje é lançamento de bolas. (...) Já dentro da aula, Vanda perguntou QUEM PRIMEIRO? Eles não percebem e cada um deles aponta para eles próprios. Vanda repete a pergunta e alguém aponta para o Vítor. LANÇAR QUANTOS DISTÂNCIA? Pergunta Vanda e novamente eles têm dificuldade em responder. Para além disso, estão um pouco distraídos: o João fala com a Lúcia e com a Ana, de costas semi-voltadas para o quadro. Vanda chama os três e pergunta a Lúcia LANÇAR QUANTOS DISTÂNCIA? E a Lúcia responde 13 (a sua distância). Vanda pergunta 13 QUÊ? Lúcia volta a responder 13. Vanda repete 13 QUÊ? 13 BOLAS? 13 RELÓGIOS? Ana responde METROS e as três ao mesmo tempo começam a fazer dactilologia da palavra. Depois Vanda faz a mesma pergunta a cada um deles e eles respondem, tendo sempre alguma dificuldade em responder metros. Eles dizem a medida x e Vanda pergunta x quê? As meninas respondem, mas não os rapazes. Eles começam a ficar novamente distraídos e Vanda faz no quadro uma tabela que preenche com os alunos. (...) Pergunta QUEM LANÇAR MELHOR? QUEM LANÇAR PRIMEIRO? Eles apontam para o Vítor e Vanda escreve na tabela o seu nome na 1ª linha. Depois pergunta QUANTOS LANÇAR? O Vítor responde 17 e ela pergunta novamente 17 QUÊ? Ele hesita, mas as meninas respondem por ele e a Vanda preenche na coluna respectiva. Ela lá vai fazendo perguntas e completando a tabela. Depois ainda acrescenta 1º (primeiro) e 5º (Último). (Observação – 05/06/02)

Esta actividade é extremamente rica, pois encontra-se associada à experiência dos alunos: um jogo (de lançamento de bolas) que estiveram a realizar anteriormente, o que facilita a compreensão dos conceitos. Com efeito, as noções de metro, decímetro e centímetro surgem num contexto de jogo, sendo fundamental os alunos apropriarem-nas para que possam perceber quem ganhou e classificar todos os jogadores e eles próprios.

Houve claramente uma apropriação, pelas meninas do conceito, que mobilizam noutros contextos. Um outro aspecto que importa salientar: houve a aprendizagem da grafia correspondente em língua portuguesa (tanto que fazem dactilologia das diferentes medidas). E este é um aspecto que importa realçar: a partir de actividades de matemática e mesmo de expressão físico-motora, Vanda desenvolve actividades de reconhecimento de palavras (escritas) e de aprendizagem do seu significado, sendo que esta estratégia de ensino é aquela que origina maiores aprendizagens, mais do que o ensino descontextualizado de novo vocabulário, qualquer que seja o nível de proficiência do aluno (Paul, 1997).

Forma de comunicação. Vanda recorre ao discurso oral sempre acompanhada pelo gesto. O gesto é normalizado e obedece à estrutura da LGP. As frases que constrói, em LGP, são simples mas a sua perícia nesta língua foi aumentando ao longo do ano, com as aulas de LGP.

Natureza e qualidade das interacções entre professora e alunos e clima de sala de aula. As interacções professora - alunos versam essencialmente assuntos relacionados com a sala de aula. Apesar disso, Vanda desenvolve relações muito afectuosas e calorosas com os alunos, mostrando-se muito paciente perante as suas dificuldades e insucessos e com as suas distrações e comportamento indisciplinado. Assim, o clima que se cria é um clima agradável, securizante, afectuoso, onde os alunos se sentem bem, motivados e entusiasmados com as aprendizagens.

Há a referir, por outro lado, o ambiente indisciplinado e confuso que se vive nas aulas. Com efeito, Vanda tende a trabalhar com o grande grupo, numa única mesa. Nessas ocasiões, de trabalho com o grande grupo, a confusão e os atropelos são constantes. Os alunos não se respeitam interrompendo a ordem, respondendo uns pelos outros e zangando-se por isso. Nessas alturas, Vanda mostra-se firme, aplicando castigos e explicando-lhes a razão de ser dos castigos.

Relações entre os diferentes elementos da Unidade. Vanda trabalha sozinha com os alunos. Contudo, no início do ano parecia haver alguma combinação com a Laura, acerca do que ela deveria trabalhar com os miúdos. E, por duas vezes, Laura assomou-se à porta, numa das vezes para sugerir algo à Vanda, noutra ainda para ver como estavam a decorrer as actividades. Por outro lado, a meio do ano Vanda comenta com a

Joana, ao ver a actividade que a colega tinha desenvolvido na parte da manhã, que poderia ter planeado as coisas para a trabalhar, também ela, na parte da tarde – o que parece sugerir alguma falta de planificação conjunta ou, pelo menos, de coordenação das actividades.

Alice

Alice é surda, tendo completado, no ano anterior ao seu ingresso na Unidade, um curso de formador de língua gestual portuguesa e feito, nesse ano, o estágio académico numa escola regular com surdos incluídos. Refere a sua experiência como muito positiva, mas diz que tem ainda muito que aprender em relação às grandes opções na educação de surdos.

A necessidade de se incluir adultos surdos na educação de crianças surdas é um aspecto amplamente reconhecido e advogado pelos modelos bilingues. O aspecto mais central é a possibilidade das crianças surdas desenvolverem e apropriarem a língua gestual com um utilizador competente dessa língua (Shantie & Hoffmeister, 2000). Este aspecto é tanto mais importante quanto:

- Para a maioria das crianças surdas, que são filhas de pais ouvintes; o seu contacto aprofundado e coerente com a língua gestual se faz na escola (Shantie & Hoffmeister, 2000);
- Para muitas delas a apropriação de uma língua oral de uma forma fluente é praticamente impossível (Gravel & O’Gara, 2003; Lebedeff, 2000; Lynas, 2005; Mohay, 2002; Pinto, 2000);
- Para além disso, já que inúmeros estudos revelam a superioridade, a nível das competências literácitas, das crianças surdas filhas de pais surdos, que apropriaram de uma forma fluente uma língua gestual, em relação às crianças surdas filhas de pais ouvintes, com uma língua pouco desenvolvida (Drasgow, 1998; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Strong & Prinz, 1997).

Mas, tal como já foi discutido, inúmeros estudos na área do desenvolvimento linguístico chamam a atenção para a importância que o papel da interacção com utilizadores nativos de uma língua desempenha a nível da apropriação e desenvolvimento dessa língua (Drasgow, 1998; Nelson et al., 1993). Neste sentido, é essencial que as crianças surdas também tenham acesso a utilizadores nativos ou muito

competentes da língua gestual, sendo que os adultos surdos gestualizantes parecem ser os mais adequados. Shantie e Hoffmeister (2000) marcam bem esta posição: “Ter utilizadores nativos de ASL [American Sign Language] na sala de aula numa idade muito precoce é o único modo de assegurar o futuro sucesso dos nossos estudantes Surdos” (p. 45). Até porque, salientam estes autores, muitos dos professores especializados em surdez foram formados na tradição oralista, tendo, como tal, pouco desenvolvidas as suas competências a nível da língua gestual, sendo este claramente o caso da escola do Canto e das suas professoras especializadas em surdez.

Mas, um outro aspecto central para incluir na educação de crianças surdas adultos surdos prende-se com os processos identitários. Com efeito, é essencial a identificação positiva com pessoas da comunidade a que pertence para que o indivíduo venha a desenvolver uma identidade social positiva. De acordo com os modelos bilingues, os surdos constituem uma minoria linguística e cultural. Contudo, para a maioria das crianças surdas esse não é o seu grupo natural, já que na sua maioria, as crianças surdas nascem no seio de uma família ouvinte. Ora, é essencial fomentar o contacto com membros dessa minoria para que se desenvolva uma identidade positiva. Para muitos alunos surdos filhos de pais ouvintes, o seu primeiro contacto com um adulto surdo faz-se na escola.

Tendo em conta o atrás exposto e que há um claro alinhamento, a nível legislativo, pelo modelo bilingue, Alice vem desempenhar um papel central na educação de surdos. Contudo, o que se observa é que, de algum modo, há uma subordinação da LGP à língua portuguesa e uma subordinação das aulas de LGP às aulas de língua portuguesa (de Laura) e, também, em relação às da Vanda, isto, apesar de, como é evidente, Alice ser uma activista da causa surda e da LGP, tal como se discutirá mais adiante.

Atitudes, crenças e expectativas

Os objectivos do seu trabalho. O objectivo de seu trabalho é, fundamentalmente, ensinar LGP. Tal como explica Alice,

O que conta mais é a disciplina de língua gestual – que é para desenvolver a comunicação. E quanto mais gestos eles conhecerem melhor, que é para eles

poderem comunicar com a comunidade surda e com outros que saibam esses gestos (Entrevista – 06/06/02).

Mas se a grande ênfase é a LGP como forma de eles se integrarem na comunidade surda, Alice não descarta, por outro lado, o relacionamento com os ouvintes, aspecto que ela considera igualmente fundamental e daí a sua ênfase na apropriação de regras sociais. Com efeito, a comunidade ouvinte é vista como fonte de informação e de experiências, que pode enriquecer as vivências dos alunos surdos, sendo fundamental os alunos surdos saberem comportar-se nesse mundo, para que possam ingressar nele.

Posição em relação à integração/ inclusão¹⁹. Alice manifesta-se a favor da integração, apesar de manter em relação aos professores do ensino regular da escola do Canto uma imagem negativa: não ligam aos alunos surdos e trabalham pouco com eles.

Contudo, ela viveu uma experiência de integração enquanto aluna, uma experiência que foi bem sucedida, do ponto de vista acadêmico: “Eu tive integração. Nunca tive apoio de nenhuma Unidade. Só tive apoios no 5º, 6º ano e no secundário. (...) Mas fui crescendo e consegui ir para a frente” (Entrevista – 06/06/02). Parece estar subjacente nas suas palavras e postura, a ideia de ter conseguido alcançar o sucesso devido ao seu esforço pessoal e à sua luta, aspecto que está muito patente no tipo de relações que estabelece com os seus alunos surdos, de grande exigência, procurando incutir-lhes a ideia de que eles são capazes, de que eles têm que ser capazes.

Em consonância com a sua posição em relação à integração, Alice discorda da decisão de Laura de “desintegrar” os alunos. Na sua perspectiva, esse é um passo que terá consequências negativas nos alunos surdos, já que estes irão perder experiências importantes, tais como o contacto com os ouvintes e a apropriação de mais conhecimentos através dos colegas e professoras e de visitas de estudo. Para além disso, a desintegração terá como consequência fazer aumentar a discriminação dos surdos em relação aos ouvintes: “É preciso ter equilíbrio entre o mundo ouvinte e os surdos. Porque se forem tirados da integração, mais tarde vai haver discriminação dos ouvintes... Depois [os surdos] não querem saber... e depois afastam-se muito.” (Entrevista – 06/06/02).

¹⁹ Não refere o termo inclusão

Práticas desenvolvidas

Actividades. A Alice trabalha com dois grupos distintos: o grupo das meninas, com níveis comunicacionais e conhecimentos de LGP mais desenvolvidos, e o grupo dos meninos, com níveis comunicacionais e conhecimentos de LGP bastante menos desenvolvidos. Para cada um destes grupos, Alice desenvolve actividades distintas. Assim, trabalha com as meninas essencialmente textos que foram (ou irão ser) estudados nas aulas da Laura. No final das aulas, as meninas fazem ainda desenhos ou conjugam verbos (copiando a conjugação de um cartaz colado na parede). Com os meninos, Alice trabalha novo vocabulário e conceitos.

Práticas lectivas. A estratégia de Alice na leitura de textos, com as meninas, foi sofrendo alterações ao longo do ano. Assim, inicialmente Alice começava por ler um texto em LGP, explicando novo vocabulário à medida que fazia a leitura. Depois da leitura, as meninas respondiam a uma ficha de interpretação, cujas perguntas já tinham sido explicadas e traduzidas por Alice. No final, corrigia as respostas. A meio do ano, as meninas começaram por sublinhar as palavras que desconheciam, que Alice explicava, e só depois fazia a leitura em LGP do texto. Na última aula observada, Alice leu o texto em LGP, explicando o vocabulário desconhecido. Depois sublinhou frases, que pediu às alunas para traduzirem para LGP.

Não obstante as mudanças no modo como desenvolve as aulas, um aspecto parece dominante: Alice apoia-se, bastante, no material escrito. Com efeito, a aula encontra-se estruturada em redor de textos escritos que Laura lhe pede para trabalhar. Apesar de, a partir de vocabulário do texto, Alice procurar introduzir novos gestos da LGP, a aula é demasiado estruturada, não facilitando o desenvolvimento de conversações, aspecto essencial no desenvolvimento de qualquer língua (Fouarge & Lepot-Froment, 1986; Webster & Wood, 1989). Com efeito, tal como se observará mais adiante, Alice adopta o modelo de interacção professor-aluno clássico, de acordo com o qual o professor expõe matéria e, de seguida, coloca questões, na maior parte fechadas, aos alunos (Fouarge & Lepot-Froment, 1986; Wood & Wood, 1986).

Com os meninos, Alice desenvolveu essencialmente actividades de apropriação de novo vocabulário e de explicação de conceitos (meu/ teu, claro/ escuro), recorrendo a materiais, situações e estratégias distintas. Numa das aulas, Alice recorreu a vivências

dos alunos, a partir das quais trabalhou novos conceitos, tal como se pode observar no exemplo seguinte:

O Vítor deixou cair um lápis e a Alice aproveitou para ensinar a noção MEU/TEU. Ao princípio, o Vítor não percebeu a interacção:

- TEU?

- NÃO. MEU.

Acabou por imitar a Alice, respondendo TEU? Quando esta lhe perguntava: - TEU? (...) O Rodolfo, sentado ao lado do Vítor, abanava a cabeça e quando endereçado respondeu correctamente. (...) Alice conseguiu explicar a noção de meu/ teu, bem como a regra de comunicação (pergunta – resposta), sempre pedindo ajuda aos outros e recorrendo à interacção. Por exemplo, tirou um lápis do João e perguntou-lhe se era dele: -TEU? e ele respondeu: MEU. Depois de algumas interacções desse género, o Vítor compreendeu. A Alice voltou-se então para o quadro para escrever a data e o Vítor deitou a borracha para o chão. Alice perguntou-lhe: -TEU? O Vítor responde MEU e tentou mandar o estojo para o chão, mas a Alice disse-lhe que já chegava (Observação 07/11/01).

Neste episódio (e ao contrário daquilo que foi observado com as meninas), Alice assumiu-se como um verdadeiro parceiro de comunicação, o que pode facilitar o desenvolvimento linguístico dos alunos (Fouarge & Lepot-Froment, 1996; Lepot-Froment, 1996; Webster & Wood, 1989). Mas, na mesma, há de realçar alguma rigidez no modo como Alice estrutura as aulas, tendo a formadora de LGP sentido a necessidade de parar este episódio conversacional, que surgiu espontaneamente no contexto da aula, para iniciar as actividades iniciais: escrever a data! (ao invés de procurar expandir o diálogo). Mais uma vez se constata a subordinação destas aulas ao escrito, parecendo que não se configuram como verdadeiras áreas curriculares (uma aula de LGP), aspecto que é considerado central nos sistemas bilingues (Knight & Swanwick, 2002; Pickergill, 1998).

Forma de comunicação. Alice recorre à LGP para comunicar e explicar novo vocabulário. Contudo, sempre que necessário, recorre também à mímica e ao desenho.

Natureza e qualidade das interacções entre professora e alunos. As relações que Alice desenvolve com os alunos envolvem alguma tensão, tal como se pode observar no exemplo.

Depois de passado o texto no quadro, a Alice chama-as e começa a traduzi-lo para LGP. A Ana interrompe para dizer algo e a Alice, com um ar irritado, diz que no fim ela explica tudo, palavra a palavra. A Ana insiste e a Alice responde que no fim. Às tantas, a Lúcia faz algo com o cabelo e a Alice zanga-se com ela porque ela não está a olhar. A Lúcia aponta para a Mafalda e faz um sinal de que ela está mal sentada, toda estendida. Alice zanga-se com a Lúcia, dizendo-lhe que a Mafalda é pequenina e dá-lhe a segunda cadeira boa. A Ana, imediatamente, faz um ar provocador e senta-se toda torta, com os pés debaixo do rabo. A Alice zanga-se e a Ana diz que a Mafalda está na cadeira boa. A Alice, zangada, explica que a Mafalda é mais baixa e manda a Ana tirar os pés de cima da cadeira. Esta tira e Alice retoma o texto (Observação – 04/06/02).

Alice explica que tem que se zangar e repreender os alunos constantemente, pois os pais não se importam com o mau comportamento dos alunos, mas estes têm que aprender a comportar-se de acordo com as regras e têm que ser bem-educados. É assim que não admite conversas paralelas ou interrupções, assumindo o controlo da conversação: é ela que inicia o diálogo e que escolhe o tema do diálogo (geralmente, vocabulário relacionado com o texto).

Ora, este tipo de organização dificilmente facilita o desenvolvimento linguístico pois, para tal, é essencial o desenvolvimento de conversações espontâneas (Fouarge & Lepot-Forment, 1996; Webster & Wood, 1989). Mas para se desenvolverem diálogos espontâneos não basta que o professor proponha um tema de interesse para os alunos, há também que considerar o estilo interaccional. Com efeito, numa conversação verdadeira a reciprocidade e a contigência, bem como o sentimento de que se pode espontaneamente introduzir uma nova ideia, constituem elementos fundamentais (Fouarge & Lepot-Forment, 1996; Webster & Wood, 1989). É, pois essencial, prestar atenção às iniciativas dos alunos, mas tal não foi o caso no exemplo em cima. Alice interpreta como comportamento indisciplinado a interrupção que Ana faz (sobre algo que ela estava a escrever no quadro), quando ela está a escrever no quadro o texto.

Assim, zanga-se com a aluna, gerando um ciclo de interacções bastante tensas, ao invés de aproveitar a iniciativa da aluna para estimular o diálogo.

Relações entre os diferentes elementos da Unidade. Alice trabalha sozinha na sua sala de aula. Os alunos são retirados da aula da Vanda (e da Laura, no início do ano, quando Alice funcionava também no turno da manhã) para terem aulas de LGP, após o que retornam novamente às aulas iniciais.

Alice parece ter desenvolvido uma relação de igual para igual com Vanda. Porém, as suas aulas nunca deixam de ser secundárias em relação às daquela, tal como se pode observar no exemplo a seguir.

Ontem Alice chegou atrasada e por isso não deu aulas às meninas como estava previsto no seu horário. Em vez disso, ficou na sala de aula, ajudando a Vanda, mas sempre procurando interferir muito pouco. (...) As duas conversaram e a Vanda pediu-lhe para, no dia seguinte, levar as meninas (em vez dos rapazes, como está definido no horário), pois ela aproveitaria e ensaiaria novos conteúdos aos rapazes e porque as meninas tinham estado muito bem nesse dia. Alice respondeu que também ela estava a desenvolver um trabalho com os rapazes e que precisava trabalhar com eles, mas aceitou o pedido de Vanda (Observação – 29/01/02).

Para além disso, as suas aulas parecem ser planeadas em função das aulas da Laura (sobretudo, as das meninas), tal como já foi discutido. Com efeito, Alice trabalha os textos em LGP que irão ser trabalhados pela Laura. Para além disso, desenvolve algumas actividades de escrita – conjugação de verbos, ficha de interpretação. As duas parecem ter desenvolvido relações tensas. Alice queixa-se, algumas vezes, da Laura não aceitar quaisquer sugestões ou reparos seus sobre as actividades ou a forma de se relacionar com os alunos, isto apesar de ter sido ensinada numa perspectiva oralista, que está ultrapassada.

Breve apreciação global

A análise das sub-unidades que compõem o caso (alunos, professores, encarregados de educação, elementos da Unidade) dá conta da complexidade inerente ao processo de incluir alunos surdos numa escola de ensino regular, segundo uma política bilingue. Para além disso, realça como é um processo lento e não isento de conflitos, desgastes, avanços e recuos, a mudança de uma perspectiva oralista para uma bilingue (quanto ao ensino/ aprendizagem dos surdos), bem como a mudança de uma abordagem de integração para uma de inclusão (no que se refere aos alunos em condição de NEE).

Com efeito, a análise global do caso mostra como são importantes na criação de ambientes inclusivos, essenciais para se implementar um ensino-aprendizagem bilingue, aspectos individuais, mas também o próprio contexto, quer físico quer relacional, onde decorre a acção de cada agente. O que se observou é que as mudanças foram, por um lado, sobretudo, impostas no sentido de cima para baixo (nalguns casos, não coincidindo com as crenças e competências dos agentes educativos ou, sequer, dando-lhe a devida atenção), não se tendo procurado mudar o contexto educativo. Nestas condições, partir para outros portos à procura de novos destinos torna-se numa opção difícil para muitos agentes educativos (Fullan, 1995, 2001). Assim, este caso mostra o quão difícil é, por vezes, mudar crenças e práticas já muito enraizadas, bem como a insegurança e a incerteza que essa mudança, pouco apoiada, acarreta consigo. Por isso mesmo, perante orientações legislativas demasiado vagas e, por vezes ambíguas, que originam grandes zonas de incerteza, cada agente educativo (mesmo aqueles que publicamente expressam o seu apoio à mudança) gere como lhe convém – ou como consegue? – as novas orientações, muitas das vezes mudando (na aparência), sem (na realidade) mudar na essência (Fullan, 1995).

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Mas, para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada. No caso daqueles alunos com maiores dificuldades em se adaptar à escola e em enfrentarem as suas exigências, a história tem mostrado que segregar, permanecendo o seu cerne inalterado, não é solução. É de referir o estigma e os preconceitos face àqueles que são mais diferentes, e as experiências académicas e sociais mais empobrecidas, que tornam mais difícil o desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências complexas, remetendo os mais diferentes, para uma situação de cidadania de segunda ou, nalguns casos, mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social (Ainscow & Ferreira, 2003; Ballard, 1997; César, 2003). Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

(...) a exclusão social tem características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular. O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer

pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto” (p. 113).

Esta longa citação mostra claramente a situação em que vivem muitos surdos, não só em Portugal, mas pelo mundo fora. Em Portugal, não é tanto a sua exclusão formal do sistema de ensino, mas o acesso a serviços educacionais pobres e as barreiras ao acesso aos conteúdos curriculares regulares, que condenam esta comunidade a viver situações próximas do analfabetismo, muitas vezes, sem uma língua, bem desenvolvida, através da qual possam comunicar as suas próprias necessidades!

Para se criar uma educação inclusiva, que permita aos surdos desenvolverem as suas potencialidades e um sentimento de pertença à comunidade, participando, de uma forma efectiva, na comunidade, é necessário respeitar, fundamentalmente, as suas necessidades linguísticas, criando ambientes que lhes permitam desenvolver-se linguisticamente. Mas, para além disso, é necessário derrubar as barreiras que dificultam o desenvolvimento das suas competências de literacia e o seu acesso ao currículo regular, bem como as barreiras que lhes dificultam o estabelecimento de relações significativas com pares surdos e ouvintes e com modelos-adultos surdos e ouvintes.

Estas são questões fundamentais na educação de surdos que preocupam, hoje em dia, a comunidade surda, educadores, teóricos de educação e legisladores. Como criar uma educação de qualidade, adequada às necessidades e características dos surdos, que lhes permitam desenvolver competências complexas, e participar, de uma forma efectiva, na sociedade de que fazem parte? E, como se pode desenvolver nos surdos e ouvintes um sentimento e uma atitude de que ambos pertencem a uma mesma sociedade e, logo, em que ambos têm o direito a aceder e a contribuir para todas as suas produções – culturais, sociais, políticas, económicas - vendo a suas contribuições respeitadas e valorizadas?

Em Portugal, a ideia de um sistema bilingue, através do qual o aluno surdo possa apropriar e desenvolver a LGP e a língua portuguesa (na sua modalidade oral e/ou escrita), procurando-se, também, facilitar os contactos entre surdos e ouvintes, como forma de se criarem atitudes mútuas de tolerância e respeito por formas diferentes de estar, de se relacionar e de comunicar, surge no âmbito dos ideais inclusivos.

Com efeito, para que a escola consiga criar um clima de maior inclusão, há que assumir que há um conjunto de cidadãos portugueses que só dificilmente acederão à língua portuguesa oral, mas que têm uma língua natural de produção manual e de percepção visual. Em consonância, há que criar situações para que estes cidadãos consigam apropriar a sua língua (LGP), que de resto é reconhecida da Constituição da República Portuguesa, que lhes facilite (como muitos autores o defendem) a apropriação de competências de leitura e de escrita da língua portuguesa, facilitando, assim, a sua participação na sociedade ouvinte, de que também fazem parte. Há, pois, que assumir a diferença e a diversidade, procurando dar-lhe uma resposta, não segregando, mas sim flexibilizando e diversificando práticas e materiais, modos de actuação e de relacionamento.

A educação num espaço físico estável, estanque, fechado nos seus saberes, competências, técnicas e estratégias, com o objectivo primordial de mudar o surdo de forma a adaptá-lo ao ouvinte, deixa de fazer sentido neste contexto. Pelo contrário, o fluxo de informação e a colaboração entre os vários agentes educativos surgem como aspectos centrais.

Vivemos no mundo da informação e do conhecimento e essa deve ser a ideia central, estruturadora, dos modelos inclusivos. Com efeito, não é necessário que todos aqueles envolvidos na educação de todas as crianças sejam peritos em todos os domínios do conhecimento. O que é fundamental é que todos consigam procurar e aceder a diferente informação e conhecimento, que os saibam mobilizar para resolver os problemas e dificuldades ou ultrapassar barreiras com que se vão confrontando no seu dia-a-dia. Mas, para tal, é central que a informação e conhecimento fluam, que a escola se constitua como um sistema aberto e receba (e transmita, se se pretende com a inclusão, também, criar sociedades mais solidárias e tolerantes) informação e conhecimento pertinente para a sua prática diária e que cada um dos seus sub-sistemas seja permeável aos outros, caracterizando-se a escola pelo fluxo constante de informação e saberes.

A colaboração entre os diferentes agentes educativos é fundamental, pois constitui um canal por excelência para o fluxo de informação, partilha de saberes, de experiências e formas de entender e ver a criança. No caso da criança surda, é essencial que encarregados de educação, professores dos surdos, professores do ensino regular, auxiliares de acção educativa, adultos surdos da comunidade local surda, os próprios alunos surdos e ouvintes, entre outros, se sentem juntos à mesma mesa para discutir

aspectos tão importantes quanto, que língua é preferencial no aluno e como deve ser usada na sua educação, que barreiras existem à sua participação na escola regular e como podem ser derrubadas.

Ora, esta nova forma de entender a educação (de surdos) obriga a grandes mudanças, num sistema que tradicionalmente se organizou em torno das ideias oralistas, através das quais se procurava desenvolver as competências orais dos alunos surdos, muitos vezes, em ambientes fora da sala de aula regulares, como forma destes se adaptarem ao mundo ouvinte, às suas exigências, formas de estar, de se relacionar, muitas vezes sem haver um reconhecimento e respeito pelas suas necessidades e características únicas, ou do que é ser surdo.

Mas, não chega legislar para que os princípios que lhe estão subjacentes sejam concretizados. Há que mudar atitudes, desenvolver novas competências, sensibilizar consciências. E este estudo mostra-o de uma forma muito clara! Com efeito, ao analisar-se o processo de inclusão dos alunos surdos é-se confrontado com uma série de constrangimentos legislativos, organizacionais, inerentes aos diferentes agentes educativos, que dificultam, muitas vezes, a concretização destes mesmos ideais. Mas, há um outro aspecto fundamental que também importa ter em conta na análise deste processo: a história do próprio processo.

Este estudo, realizado ao longo de dois anos, consiste num corte seccional de um processo que se iniciou, para alguns alunos participantes do estudo, muito antes de este ter sido iniciado e que se prolongará, para todos eles, por muito tempo depois do estudo estar concluído. O Diogo já havia ficado retido duas vezes e as adaptações curriculares que alguns agentes educativos achavam necessárias como forma de ultrapassar algumas barreiras ao seu acesso ao currículo regular, nunca foram elaboradas. O Francisco (como todos os outros) teve um ensino de índole oralista, quando claramente para ele será muito difícil desenvolver a língua oral, sendo a sua língua de preferência a LGP. À Lúcia foi-lhe fornecido um serviço educacional pobre, tendo sido, sobretudo, apoiada, em contexto especial, pela auxiliar de acção educativa, cujas habilitações literárias são o 12º ano e alguns conhecimentos de LGP, aprendidos por ela própria. Estes foram aqueles alunos com histórias educacionais mais longas e marcadas por elementos menos adaptados às suas características e necessidades. Conseguirão os novos princípios (e práticas) ultrapassar as lacunas presentes na história educativa destes alunos, bem como os efeitos destas lacunas em termos do seu desenvolvimento linguístico, académico, social e emocional?

Também o Rodolfo teve uma história de apoio pouco conseguida, mas o presente estudo corresponde à sua entrada, com seis anos, para o 1º ano do 1º ciclo básico. Ana tem uma história educacional, marcada pelo grande envolvimento dos diversos agentes educativos pela sua experiência académica e linguística e, encontrava-se, com sete anos, no 2º ano do 1º ciclo básico no início do trabalho empírico. Será que as novas orientações legislativas acarretaram consigo mais valias para estes alunos? O que poderia ser diferente e melhorado para aumentar estas mais valias? Estas são questões especulativas, mas sobre as quais vale a pena reflectir, se se pretende melhorar o sistema de educação de surdos.

Neste capítulo pretende-se reconstruir a história (relativa ao processo de inclusão destes alunos surdos) a partir de cada uma das sub-unidades (escola, alunos, professores do ensino regular, elemento da Unidade) descritas no capítulo precedente, procurando-se responder às questões iniciais:

- Que vantagens trouxeram estas novas orientações legislativas para os alunos surdos e que ganhos, linguísticos, académicos, sociais, emocionais acarretam consigo?
- Que constrangimentos dificultam a implementação dos ideais subjacentes à nova legislação? Como foram sendo resolvidos no contexto daquela escola? E com consequências?

Assim, começa-se por contar a história do processo de inclusão destes alunos surdos, que se iniciou, muito antes destes serem alunos da própria escola, apontando-se e analisando-se algumas barreiras, que dificultaram a concretização de alguns ideais inclusivos. De seguida, tecem-se algumas considerações relacionadas com problemas éticos, que surgiram no decorrer do trabalho empírico e da construção da própria dissertação. Por último, exploram-se alguns contributos deste estudo no desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, bem como novas questões que se colocam.

Era uma vez... um processo de inclusão na escola do Canto

A escola do Canto tem uma ampla tradição no ensino de surdos, muito embora, segundo a tradição oralista e segundo o modelo integrativo. Neste enquadramento, funcionava o Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), com duas professoras especializadas em surdez, uma auxiliar de acção educativa e uma terapeuta de fala.

Muito embora o fim último fosse a integração dos alunos surdos nas turmas regulares, os alunos surdos permaneciam no NADA o tempo necessário para fazerem a apropriação de certos conhecimentos e competências, que lhes permitissem adaptar-se à escola regular, que permanecia inalterada na sua forma de funcionar.

Assim, muito embora, com uma grande experiência com alunos surdos, a escola do Canto nunca aprendeu a “olhar” para os alunos surdos, para as suas características e necessidades. Nunca aprendeu sobre o que é ser surdo ou a sua experiência.

Os alunos surdos eram alunos do NADA. Eram da responsabilidade das professoras especializadas, que apresentavam uma série de competências e saberes especiais, bem como estratégias, técnicas e recursos especiais que lhes permitiam dar uma resposta adequada às suas necessidades e características. Era-lhes reconhecida uma grande competência para ensinar alunos que constituíam um desafio muito grande, já que não falavam, nem ouviam. A escola desempenhava o seu papel de beneficência, recebendo os alunos surdos para contactarem um pouco com os ouvintes, e os alunos ouvintes aprendiam a tolerar (ou não, segundo o Francisco) a presença daqueles alunos, com uma fala que não compreendiam e que também não os conseguiam compreender. Cada um fazia o seu trabalho de uma forma estanque, com as suas áreas de actuação e de competência próprias, que eram aceites e respeitadas.

Com o maior empenhamento político em criar escolas para todos, os professores do ensino regular viram-se confrontados com uma série de crianças que antes não eram da sua responsabilidade. Mas, a presença de professores dos apoios educativos que fornece apoio directo, a esses alunos, na sua sala de aula, veio de algum modo amenizar as suas posições: embora estejam na sua sala de aula, continua a caber ao professor dos apoios educativos ensinar esses alunos. Assim, os professores do ensino regular podem continuar a fazer como sempre fizeram.

Também os alunos surdos se viram nessa situação: agora são supostos permanecer na sala de aula regular, já que a escola, e os professores do ensino regular, são agora os responsáveis pela educação de todos os alunos. Mas, ao contrário dos restantes alunos, os surdos constituíram-se como uma prioridade política, tendo sido criadas Unidades, com o objectivo de desenvolver as suas competências a nível da LGP, bem como as suas competências a nível da leitura e da escrita da língua portuguesa.

Não obstante todos os esforços legislativos para criar escolas para todos, em que todos se sintam aceites, respeitados e em segurança para desenvolver as suas potencialidades, a escola do Canto deparou-se com algumas barreiras que dificultaram

a inclusão bem conseguida dos alunos surdos. Essas barreiras surgem como consequência de um processo de mudança pouco conseguido, colocando alguns agentes educativos numa posição de grande fragilidade e, logo, dificultando a sua abertura aos outros. Mas, por outro lado, surgem das próprias condições organizativas, que não são percebidas como sendo equitativas, criando uma postura de tensão e de mal-estar entre os diferentes agentes educativos.

Escola do Canto – uma escola desunida

A ambiguidade, a incerteza, a confusão de papéis e de objectivos instaurou-se, com a publicação de dois documentos políticos que parecem conter orientações opostas, para os alunos surdos: por um lado, o Despacho-Conjunto nº.105/98, de 1 de Julho, que defende a importância da colaboração entre os professores dos apoios educativos e os professores do ensino regular e a importância de se desenvolver uma resposta indirecta aos alunos, constituindo o foco da intervenção, fundamentalmente, as condições do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o Despacho nº. 7520/98, de 6 de Maio, que defende a importância das Unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos, no desenvolvimento da leitura e da escrita e da LGP.

Quem decide os assuntos relativos aos alunos surdos, afinal? Onde devem ser ensinados? Quem deve ensinar o quê? Era essencial que órgãos de gestão, professores do ensino regular, professoras especializadas e outros técnicos responsáveis pela educação dos alunos surdos, encarregados de educação, alunos surdos, entre outros, debatessem estas questões. Era essencial que as fronteiras entre cada um destes subsistemas se tornassem permeáveis, permitindo o fluxo da informação, a troca de saberes, a partilha de experiências, para, por fim, criarem uma ideia, partilhada e co-construída, daquilo que pretendem para os alunos surdos e como pretendem lá chegar.

Mas que saberes, competências e vivências são válidas? Os das professoras do ensino regular, com nenhuma experiência na educação de alunos surdos ou então com uma experiência limitada de aceitação de alunos surdos na sua aula, por breves períodos de tempo, para que estes contactassem com alunos ouvintes? Os das professoras especializadas, ensinadas segundo uma tradição oralista, que se mostrou falível, originando resultados inaceitáveis, aos olhos dos novos legisladores? Os dos encarregados de educação, que não são professores e não vivem quotidianamente a

realidade da escola e da educação? Os dos alunos surdos, cuja língua (oral) não lhes permite manter uma conversa ou estruturar um pensamento, já que recorrem, apenas, a frases simples ou a palavras soltas para comunicar com os ouvintes?

A não resolução destas questões tornou difícil implementar algumas medidas legais que, implicitamente, pretendem facilitar o fluxo de informação e a criação de um clima de colaboração entre todos, no qual as diversas iniciativas sejam respeitadas e valorizadas. São os planos educativos individuais (PEI), para o qual todos os agentes educativos pertinentes na educação da criança contribuem com os seus saberes, conhecimentos, informações. É o projecto educativo da escola, através do qual se pretende partilhar informação, saberes, experiências, entre todos os professores para, com base nesses, construir uma visão da escola e do que esta pode representar para todos os alunos (e, logo, também os alunos surdos). É a colaboração entre os professores do ensino regular e os docentes dos apoios educativos, facilitando a circulação de informação entre as duas áreas de saber e competências, que ambos os agentes educativos possam utilizar na resolução dos problemas e dificuldades com que se confrontam e na elaboração de uma resposta global coerente aos seus alunos.

A não utilização destes mecanismos contribuiu (ou não resolveu) o clima de tensão, estancamento, falta de participação e, como resultado, os alunos acabaram por ter respostas, muitas vezes, não adequadas às suas características e especificidades – é o caso gritante do Francisco. Ou, então, acabaram por ter um percurso escolar marcado pela incoerência, por intervenções isoladas, avulso, sem um fim claro, assente em avaliações distintas das suas necessidades, bem como no desenvolvimento de objectivos distintos a atingir com a intervenção, como foi o caso do Diogo.

Professoras do ensino regular – diferentes atitudes, diferentes práticas, diferentes condições organizativas

É de referir que nem todas as professoras do ensino regular desenvolveram com as colegas da Unidade relações tensas e conflituosas, muito embora, todas elas, à excepção de uma, se queixem da falta de colaboração e/ ou de apoio das professoras especializadas. As professoras do ensino regular que desenvolveram relações mais tensas com as professoras especializadas foram aquelas que se manifestaram contra a inclusão dos alunos surdos e a sua educação em contexto regular.

Estas não são professoras menos afáveis, afectuosas ou cordiais do que as outras, ou professoras que apresentam princípios morais menos nobres. Simplesmente, vieram a encarar a presença de alunos surdos na sua sala de aula como um “fardo adicional” (Vlachou & Barton, 1999), ao qual têm que dar uma resposta, que não consideram ser da sua responsabilidade, já que a escola possui profissionais cuja função, exclusiva, é apoiar alunos surdos. Como as duas professoras que se manifestam a favor da inclusão de alunos surdos na escola regular, estas apontam como dificuldades: a sua falta de formação para lidar com este tipo de alunos, as dificuldades de comunicação e a falta de apoio das colegas da Unidade. Contudo, ao contrário das outras, estas consideram que estas barreiras não são ultrapassáveis, no contexto da sala de aula regular, pelo que não envidam esforços para o fazer. Mantêm as mesmas práticas, tal como se não tivessem alunos surdos na sua sala de aula.

Há um aspecto central que é necessário ter em conta: as condições organizacionais são distintas para estes dois grupos de professoras e estas originam condições de sala de aula, também, muito distintas. Aquelas professoras a favor da inclusão, que desenvolvem actividades específicas para as alunas e que procuram gerir a sua turma de forma a darem uma resposta adequada a todos os seus alunos, assistindo a todos nas suas aprendizagens, têm o turno da manhã da escola regular. Em termos práticos, isto significa que os seus alunos surdos permanecem na escola regular por um período de tempo não superior a duas horas e, na generalidade dos casos, permanecem uma hora, apenas, na sala de aula regular. Pelo contrário, aquelas professoras que se manifestam contra a inclusão têm o turno da tarde e, como tal, os seus alunos surdos permanecem, na sua sala de aula, o tempo lectivo completo (i.e., 4 horas), após terem estado a manhã inteira a trabalhar na Unidade. A Figura 3 pretende captar as semelhanças e diferenças destas professoras. Ainda que não seja de atribuir uma causalidade entre as condições organizacionais e as crenças em relação à educação de surdos (porque outros elementos podem ter intervindo na sua construção, nomeadamente atitudes mais gerais em relação às pessoas em condição de deficiência ou sentimentos de competência para lidar com alunos mais diferentes, entre outros), há, pelo menos, que admitir a existência de uma relação contingencial.

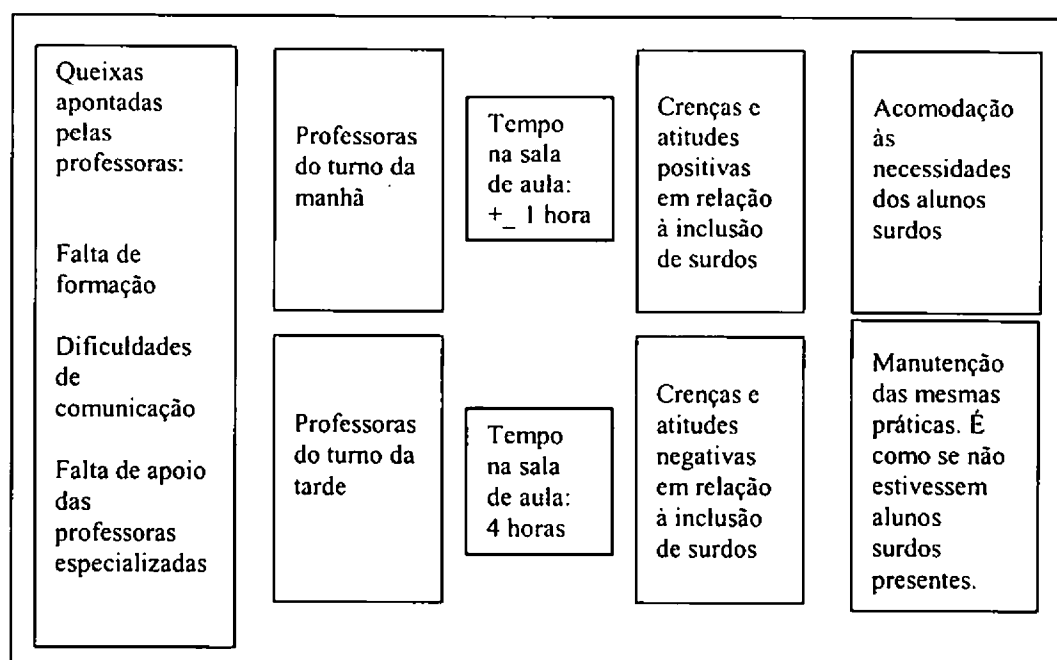


Figura 3. Semelhanças e diferenças a nível das condições organizacionais, e das crenças e práticas das professoras

Parece legítimo questionar se as professoras que desenvolvem actividades específicas, que lhe consomem um tempo e um esforço acrescidos na gestão da turma, conseguiriam manter as mesmas práticas se tivessem os alunos inseridos durante o tempo lectivo completo, mantendo-se as mesmas condições de ausência de apoio. E, qual seria então a sua postura em relação à inclusão destes alunos? Parece legítimo, pois, que as professoras a quem foram atribuídos os turnos da tarde e que têm os alunos surdos incluídos durante o tempo lectivo completo, encarem os seus alunos surdos como um “fardo adicional” (Vlachou & Barton, 1994).

Mas, para além disso, a constatação de que existem condições distintas para diferentes professores (mais facilitadas para uns do que para outros), pode, à partida criar uma má vontade em aceitar desafios acrescidos (os alunos surdos na sua sala de aula), levando-as a exigir uma série de contrapartidas, como forma de se verem ressarcidas de uma situação que percebem como injusta. E, daí, mostrarem-se mais firmes e inabaláveis nas suas exigências, fazendo um esforço menor para ultrapassar uma situação desafiante, que encaram como injusta. O que também explica as relações mais

tensas que vieram a estabelecer com as professoras especializadas, perante a ausência de resposta às exigências que lhes colocaram.

Mas, e se as professoras que se manifestam contra a inclusão dos alunos surdos no ensino regular tivessem sido adequadamente sensibilizadas para a inclusão de alunos surdos, se lhes tivesse sido fornecida orientação, conselhos e apoio sobre estratégias no modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem? Ter-se-iam elas sentido ressarcidas de uma situação que encaram como um fardo adicional, adoptando uma postura mais favorável perante os alunos surdos e desenvolvendo práticas mais adequadas às suas necessidades e características?

Estas são questões especulativas, que não podem ser respondidas no âmbito deste estudo, mas vêm chamar a atenção para a importância de se criarem condições organizacionais, equitativas, como forma de se facilitar o aparecimento de um ambiente mais inclusivo e de se providenciarem recursos, nomeadamente humanos, que facilitem posturas mais favoráveis à inclusão de todos os alunos e a apropriação de práticas mais acomodadas às necessidades e características de cada aluno (que não só os surdos).

Num ambiente inclusivo, há um respeito e valorização, por todos os indivíduos das diversas contribuições e formas de olhar o mundo, não havendo uma hierarquia, em que as contribuições de uns são mais importantes do que outras. Todos trabalham colaborativamente na explicação e resolução de problemas. Mas, criar um ambiente de colaboração não é fácil na escola do Canto: não só algumas professoras do ensino regular se encontram, à partida, menos disponíveis para aceitar novas formas de estar e de se relacionar, tal como já foi discutido, como, por outro lado, as professoras especializadas encontram-se a viver uma situação difícil, que também não contribui para o desenvolvimento desse ambiente de colaboração.

As professoras especializadas, a contestação das suas práticas e resultados, os sentimentos de fragilidade e insegurança daí resultantes

Ao responsabilizar todos os agentes educativos, de igual forma, pela educação de alunos surdos, numa ambiente de contestação dos resultados obtidos com uma intervenção de índole oralista, os legisladores criaram uma situação muito fragilizante para as professoras especializadas, que viram o seu estatuto na escola, a sua formação, saberes e resultados obtidos com a sua intervenção serem contestados. Nesta situação, o

diálogo torna-se difícil, a capacidade de ouvir e de reflectir sobre as contribuições dos outros diminui e, facilmente, surgem os sentimentos de desconfiança e de insegurança, sendo as perspectivas dos outros sentidas como ataques. Mudar torna-se difícil e extremamente doloroso!

É, assim que as exigências das professoras do ensino regular para que as professoras especializadas dessem apoio directo aos alunos surdos na sua sala de aula são entendidas, pelas professoras especializadas, como uma desvalorização das suas funções e estatuto na escola. Com efeito, as professoras especializadas construíram a sua identidade profissional em torno da ideia de “elite de especialistas” (Baptista, 1999), detentoras de um conjunto de saberes e de competências, que lhes permitem dar uma resposta única e adequada aos alunos surdos, por cuja educação são responsáveis. E, “ir para a sala de aula” é ainda entendido de acordo com o modelo integrativo de separação de saberes e competências, i.e., como uma forma de esbater as áreas de competência e de actuação dos diferentes agentes educativos, tornando-se o seu trabalho, o apoio directo aos alunos surdos para atingir os objectivos estipulados pela professora do ensino regular, mais visível e exposto aos escrutínio dos professores do ensino regular. Assim, “ir para a sala de aula”, tal como é exigido (ou pedido) pelas professoras do ensino regular, implica, na percepção das professoras especializadas, uma subordinação às professoras do ensino regular. Esse não é, porém, o espírito das orientações inclusivas: o que se pretende é que todos sintam que todos os alunos são seus alunos e que todos podem dar contribuições importantes para melhorar as condições educativas de todos os alunos (e não, apenas, para aqueles para os quais têm um conhecimento especializado). Como resultado das interpretações que fazem, quer das orientações legislativas quer das intenções dos outros professores, as professoras especializadas recusam-se a fazer como lhes é pedido, agudizando a situação de mal-estar presente nalgumas professoras do ensino regular e a sua postura menos favorável em relação aos seus alunos surdos.

Mas, não foi só com os professores do ensino regular que as professoras especializadas desenvolveram relações tensas, mas também (sobretudo, Laura) com os outros elementos da Unidade. Na Unidade parece viver-se uma situação clara de desmembramento. De um lado, aqueles que apropriaram (de forma mais ou menos fluente) a LGP e que a encaram como constituindo a língua natural dos surdos devendo, como tal, ser desenvolvida enquanto fim em si mesma. Por outro, aquelas (fundamentalmente, as professoras especializadas) que foram ensinadas segundo a

tradição oralista, apresentando um conhecimento de LGP pouco desenvolvido (e, sobretudo, desenvolvido por iniciativa própria). Muito embora se mostrem a favor da introdução da LGP na educação dos surdos, considerando-a um aspecto essencial na sua educação, estes elementos tendem, na sua prática, a acomodar a LGP às suas necessidades, utilizando-a como um veículo para atingir os seus objectivos: ensinar a ler e a escrever. Estas diferentes formas de encarar a LGP tiveram consequências importantes a nível das relações (tensas) que se desenvolveram e no jogo de poder que se estabeleceu entre alguns elementos da Unidade, bem como na forma como foi organizada a resposta educativa aos surdos, na Unidade.

A subordinação da LGP à língua portuguesa

Ao tornar a LGP uma peça central na educação de surdos, trazendo para primeiro plano novos personagens, tais como os intérpretes e formadores de LGP, a nova legislação veio, mais uma vez, colocar as professoras especializadas numa posição fragilizada. Com efeito, não só a sua formação é oralista, não sendo as professoras utilizadoras fluentes de LGP, como ensinar a ler e a escrever segundo um enquadramento bilingue requer novas competências, que elas não apropriaram. Para além disso, estas professoras vêm-se obrigadas a partilhar, agora, a sua área de actuação com outros profissionais, que perante a lei têm um estatuto igual ao seu, mas a quem elas não reconhecem competências. E, se calhar, dada a sua posição de extrema fragilidade, não o poderiam fazer. Com efeito, reconhecer competência na educação de surdos a outros agentes educativos, seria destruir a sua identidade profissional, já fragilizada, construída em redor da ideia de que constituem especialistas, únicas, com competências excepcionais para ensinar alunos surdos.

Assim, Eva é intérprete de LGP, recém-formada, mas desempenha, na escola do Canto, a funções de formadora de LGP; Helena desempenha as funções de intérprete de LGP, mas não apresenta as habilitações requeridas (apenas a frequência do 2º ano do curso de LGP, fornecido pela Associação Portuguesa de Surdos); Alice é formadora surda de LGP, com pouca experiência profissional (apenas um ano de estágio, antes de entrar na Unidade da escola do Canto). Muito embora apresentando pouca experiência, todas as três são, no entanto, utilizadoras fluentes de LGP, competência que as professoras especializadas não apropriaram.

Perante esta situação, a importância da LGP que as professoras especializadas não utilizam de uma forma fluente, e a presença de novos agentes educativos na educação de surdos, com um estatuto igual ao seu, mas a quem elas não reconhecem competências, as professoras especializadas moldaram as novas orientações legislativas em função das suas necessidades (e limitações): a LGP começa a ser utilizada como veículo de ensino da leitura e da escrita e os novos elementos têm que assistir as professoras especializadas no que diz respeito à LGP – interpretando ou trabalhando os textos em LGP ou português sinalizado, quer na suas salas de aula quer num espaço e tempo próprios. Com efeito, mesmo a formadora de LGP organiza as suas aulas, que deveriam constituir-se enquanto uma área curricular por excelência, em redor dos textos que foram ou serão trabalhados nas aulas de língua portuguesa. A apropriação e desenvolvimento da LGP deixa de ser um fim em si mesmo, mas um veículo para a leitura assente na compreensão. Como consequência, a escrita passa a ocupar um grande espaço nestas aulas e a conversação, espontânea, com um significado e um propósito, é relegada para segundo plano. A conversa resume-se à explicação, em LGP, de novo vocabulário relacionado com o texto escrito e à identificação, pelas alunas, do vocabulário que não conhecem.

Em suma, é neste contexto de tensão e conflito, quer na Unidade quer entre a Unidade e a escola regular, bem como de grande desorientação face às grandes directrizes na educação de surdos, em geral, e de cada um dos alunos surdos da escola do Canto, em particular, que os alunos surdos participantes no estudo viveram as suas experiências (linguísticas, académicas, sociais e emocionais) nesta escola.

Barreiras à concretização dos ideais inclusivos

Este contexto foi propício ao aparecimento de algumas barreiras que dificultaram a sua participação bem conseguida na escola regular e o acesso ao currículo regular, a apropriação de competências linguísticas e de leitura e de escrita, mas não tanto o envolvimento entre surdos e ouvintes, se bem que as potencialidades desse envolvimento não tenham sido amplamente exploradas, permitindo a construção de verdadeiras amizades entre alguns alunos surdos e ouvintes.

Assim, é de referir, em primeiro lugar, as barreiras relacionadas com as crenças das professoras do ensino regular, opondo-se à educação de surdos na sala de aula

regular, e com as práticas daí resultantes, caracterizadas pela falta de envolvimento dos diferentes professores do ensino regular pelos seus alunos surdos, dando origem a uma experiência académica muito empobrecida.

As barreiras relacionadas com a falta de competências das professoras do ensino regular ou, nalguns casos, simplesmente de alguma orientação sobre a forma como organizar o processo de ensino-aprendizagem, acomodada às especificidades dos alunos surdos, originando experiências, bem intencionadas, mas nem sempre conseguidas.

As barreiras relacionadas com as faltas de competências das professoras especializadas, para desenvolver um programa de leitura e de escrita, assente num enquadramento bilingue e as barreiras relacionadas com a sua postura face à inovação e à presença de outras formas de olhar a educação de surdos, dificultando a supressão das lacunas relativas à experiência prévia dos alunos.

As barreiras relacionadas com a experiência prévia dos alunos, que dificultou a apropriação de competências linguísticas, de leitura e de escrita, que facilitassem o seu acesso ao currículo regular.

Com efeito, é importante não esquecer o papel que a experiência passada de alguns destes alunos desempenhou na construção de algumas das barreiras presentes. Por exemplo, o atraso linguístico e académico que os alunos surdos apresentam em relação aos seus colegas ouvintes (e que é um facto), torna difícil construir situações de aprendizagem em que participem a par e passo com os seus colegas ouvintes. Por outro lado, será que a remoção de algumas das barreiras presentes não poderia ter amenizado algumas dessas lacunas?

Por exemplo, a orientação e o aconselhamento acerca de algumas estratégias pedagógicas acomodadas às especificidades dos alunos surdos, o apoio tutorial aos alunos surdos pelas professoras especializadas, ou mesmo a presença de uma assistente de aprendizagem (que tirasse notas, clarificasse algum vocabulário ou situasse os alunos na lição) não poderia ter permitido que, nalgumas situações de sala de aula, os alunos surdos tivessem participado, de uma forma significativa, nas mesmas actividades que os seus colegas ouvintes?

O que se observa, no entanto, é que algumas destas barreiras estão demasiado intrincadas com o próprio contexto de mudança, de incerteza e de tensão que se vive na escola do Canto, bem como com o modo como se implementou a mudança, não tendo sido, muitas delas, como tal, ultrapassadas com êxito. Muito provavelmente seria

necessária a intervenção de alguém externo ao sistema (escola), que conseguisse proceder a alterações do sistema, criando-se uma cultura e forma de estar e de actuar completamente nova, essa sim que permitisse ultrapassar as barreiras identificadas.

Alguns dilemas éticos

Num trabalho desta índole, em que se estabelecem relações de grande proximidade com os participantes e que se assume que eles são, de facto, participantes do estudo, surgem, por vezes, algumas complicações relacionadas com diferentes formas de estar e de se relacionar, com diferentes formas de olhar a realidade, que precisam ser trabalhadas e resolvidas. Mas, em que espaço? Quando? Como?

De acordo com Merriam (1988), “saber quando intervir é talvez o dilema ético mais complicado que os investigadores de estudo de caso enfrentam” (p. 181). E, de facto, esta autora parece ter razão. Não só se deparou, a investigadora, com essas situações como, muitas vezes, em alguns casos, não soube o que fazer. Basicamente, foram situações que, na perspectiva da investigadora, revelaram uma enorme falta de respeito pelas crianças surdas (também elas participantes no estudo).

Um situação muito frequente era alguns agentes educativos tecerem comentários desvalorizadores acerca das crianças surdas, em frente das próprias crianças surdas, recorrendo exclusivamente ao discurso oral, com a expectativa de que elas não compreendessem. Ou, no caso de uma professora do ensino regular, era frequente tirar os cadernos dos alunos surdos, sem lhes pedir autorização ou lhes dar qualquer explicação (porque não sabia como comunicar com os alunos surdos), e vir mostrá-los à investigadora. Os alunos olhavam, nessas alturas, com um ar espantado para a professora e, depois, para a investigadora. Ambos os comportamentos chocavam com alguns princípios e valores defendidos pela investigadora, mas ela não soube como proceder. Deveria ter feito algum reparo a esses comportamentos que lhes pareciam profundamente desrespeitadores das crianças? A sua opção foi procurar securizar os alunos, sorrindo-lhes e sinalizando-lhes MUITO BEM ou BOM TRABALHO. Os alunos levantavam-se então e aproximavam-se da investigadora e da professora e esta sorria-lhes e muito expressiva e carinhosamente dizia que estava tudo bem.

Estes são dilemas éticos que surgiram no decorrer do trabalho de campo. Mas outros há que surgiram na altura da análise dos dados e escrita da dissertação. No fundo, procura-se dar vozes a diferentes agentes. Mas, o que fazer quando diferentes vozes vêm coisas tão diferentes? Que voz dever ser ouvida? Neste caso, referimo-nos à voz da investigadora e a de todos os agentes educativos que, num ambiente de grande tensão e de contestação das suas práticas, desenvolveram práticas, bem intencionadas (e na sua perspectiva, boas práticas), mas que, no ver da investigadora, são inadequadas e ineficazes. O que poderia ter feito na altura da recolha de dados? Ter orientado, ensinado? Mas, esse não era o âmbito do seu trabalho; a investigadora não pretendia intervir, mas apenas estudar e compreender uma situação, um processo. Depois de compreender sim, agir, de uma forma mais directa (junto desses elementos) ou de uma forma indirecta, constituindo o seu material uma situação que lhes permita viver uma experiência vicariante. Mas, não é fácil resolver este dilema na altura da escrita: a investigadora sentiu-se como que traindo a confiança daquelas que lhes mostraram as suas práticas, nas quais acreditavam, e sobre as quais ela faz, por vezes, juízos distintos dos das participantes. Como poderia ter sido diferente?

Contributo do estudo para o desenvolvimento pessoal e profissional

O presente estudo iniciou-se com o desejo da investigadora de conhecer algumas barreiras que dificultam a participação significativa de alunos, que colocam, de algum modo, maiores desafios e exigências à escola e aos diferentes agentes educativos. Com efeito, a investigadora partilha e acredita nos ideais inclusivos. Acredita que a criação de sistemas inclusivos constitui um veículo poderoso para o desenvolvimento de sociedades mais tolerantes, mais respeitadora de todos e, logo, mais tranquilas e menos receosas em lidar com aquilo que parece ser mais diferente ou mais distante. Mas, à medida que a globalização se torna mais expandida, aquilo que parece ser mais diferente e mais distante, torna-se também parte do nosso quotidiano, assumindo-se como uma das preocupações educacionais que têm marcado as últimas décadas, como se pode observar através, por exemplo, da leitura dos documentos de política educativa e da literatura da especialidade.

Se, por um lado, este estudo, ao pôr a descoberto algumas barreiras com que os alunos surdos ainda se deparam para atingir uma educação de qualidade, tornou a investigadora mais convicta desses valores e crenças, bem como da urgência de se caminhar no sentido de uma maior inclusividade, por outro lado, tornou-a mais lúcida em relação às dificuldades em ultrapassar essas mesmas barreiras.

A boa-vontade não é suficiente. Não chega afirmar que se partilham determinados valores, é preciso aprender a pô-los em prática, em gestos tão simples, como questionar os outros, de uma forma genuína, acerca das suas dificuldades, formas de ver e experimentar o mundo e, também, em expor, sem receios, as suas crenças, práticas, dúvidas, dificuldades, submetendo-os a um processo continuado de reflexão e discussão, ou seja, implementando formas mais colaborativas de trabalho entre os diversos agentes educativos. Este é, com certeza, um grande contributo para a sua prática futura: com efeito, reconhece agora a investigadora, que criar sistemas inclusivos não passa certamente por satisfazer aquilo que uns percebem ser as necessidades de outros, mas passa por, em primeiro lugar, questionar os outros acerca daquilo que consideram ser as suas próprias necessidades. Depois sim, há que procurar satisfazê-las num ambiente de tolerância e de respeito, mas igualmente de exigência e de responsabilização, pois não nos podemos esquecer que, nestes processos, se joga muito do futuro destas crianças e jovens.

Mas criar sistemas em que os diferentes agentes se questionem, de uma forma humilde e genuína, acerca das suas necessidades mútuas (expondo, assim, as suas próprias dificuldades e fragilidades), não é um processo fácil. Implica desenvolver culturas de escola muito distintas daquelas que predominam hoje em dia (Hargreaves, 1998). E a literatura revela o quão difícil é mudar e desenvolver novas culturas de escola (Fullan, 1995, 2001), sendo que o presente estudo põe a descoberto uma situação em que se muda sem se mudar: os diferentes agentes educativos aclamam o gesto e a língua gestual, mas na mesma a língua oral continua a assumir um papel central no tipo de resposta educativa proporcionada aos alunos. Para além disso, o presente estudo também dá conta do paradoxo que marca a educação de surdos: os alunos surdos, fruto das circunstâncias educacionais históricas que viveram, não desenvolveram as suas competências linguísticas, o que torna difícil comunicar aos outros agentes educativos as suas necessidades. Assim, torna-se mais urgente compreender de que modo as

consequências dessas circunstâncias podem ser colmatadas e as suas necessidades linguísticas satisfeitas.

Paralelamente, aos ganhos de natureza científica, um processo longo de investigação, com uma prolongada permanência no terreno, em que se estabelecem múltiplas relações interpessoais, é um processo de enorme desenvolvimento pessoal e profissional. Aos desafios de ordem investigativa, que abrangem aspectos relativos à capacidade de decisão, organização, planificação, ajustamento à realidade que se vai vivendo, comunicação com os diversos agentes educativos, aprendizagem de uma nova língua – pois, a investigadora aprendeu língua gestual para poder comunicar com as crianças surdas e, também, para se aperceber das dificuldades, mas também vantagens, de ter acesso a essa língua – juntam-se todos os desafios de natureza pessoal, que vão desde o conseguir conjugar a vida profissional com a vida pessoal, ao conseguir ultrapassar algumas inseguranças iniciais – por exemplo, quando começou a falar língua gestual – mas também características pessoais, como a timidez, que tem que ser ultrapassada para realizar um estudo de caso desta natureza. Assim, o processo investigativo, ele próprio sujeito a avanços e recuos, constitui-se como um processo de profundo desenvolvimento pessoal e profissional, sendo nítido que passar por um processo deste tipo é consequencial, ou seja, existem aprendizagens que são inegáveis e que nos transformam quer do ponto de vista profissional quer pessoal.

Perspectivas futuras

Se, por um lado, este estudo se revelou muito rico em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, com as inerentes aprendizagens que isso pressupõe, abriu-nos novos focos de curiosidade e alertou-nos para a necessidade de existirem mais estudos no domínio da educação de crianças e jovens surdos. Assim, se por um lado contactámos com os estudos que já tinham sido desenvolvidos, em Portugal, também nos apercebemos de como são escassas as investigações neste domínio e de como muito necessita ser estudado e desenvolvido, sobretudo se tivermos em atenção que a população surda, em Portugal, em termos do sistema de ensino, continua a apresentar níveis de sucesso académico que são preocupantes.

O presente estudo mostra como facilmente entre as crianças mais pequenas de estatuto auditivo diferente pode surgir o diálogo – ou a descoberta de formas possíveis de comunicação – que origina a construção de um sistema de comunicação comum, que vai sendo aperfeiçoado com a familiaridade. Como podem estas relações ser apoiadas e direccionadas para, para além de fomentar claros benefícios sociais e emocionais, proporcionarem também benefícios académicos em ambos os alunos? Quais as formas de intervenção precoce que permitem desenvolver formas de comunicação mais adequadas, quer entre crianças/ jovens surdos quer entre estes e os seus pares ouvintes? E como se podem adaptar práticas pedagógicas mais adequadas à promoção da comunicação, mas também do desenvolvimento das crianças e jovens surdos? Que benefícios podem as relações entre surdos e ouvintes proporcionar a cada um dos grupos?

É essencial perceber como se pode estruturar a resposta educativa, numa escola regular, procurando desenvolver uma educação bilingue para as crianças surdas, que lhes permita desenvolver-se linguisticamente. E é necessário perceber como se devem organizar as opções curriculares, discutir que aspectos devem ser valorizados e porque motivos e em que contextos. E porque não, explorar os benefícios do ensino cooperativo e tutorial, entre crianças surdas e ouvintes? Estes aspectos têm sido bastante estudados em crianças com uma audição dita normal, mas poderia ser útil analisar qual o impacto que diádes/ grupos entre crianças de estatuto auditivo diferente pode ter a nível de cada uma delas? Muitos são os autores que referem a necessidade urgente de se estudarem práticas pedagógicas adequadas aos alunos surdos, capazes de promover as aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudos que procurassem responder a estas questões poderiam ser um caminho a seguir.

Mas, há um outro aspecto que se revelou importante na experiência educativa destes alunos surdos. A falta de diálogo e de colaboração entre os diferentes agentes educativos originou por vezes uma resposta educativa pouco coerente e consistente, baseada em expectativas distintas, na definição de objectivos distintos e em avaliações distintas sobre as evoluções dos alunos surdos. Urge desenvolverem-se instrumentos de avaliação (nomeadamente das competências de leitura e de escrita dos alunos, mas não só, pois não podemos continuar a esquecer todos os outros domínios que também fazem parte das aprendizagens académicas), que permitam aos diferentes agentes educativos criar uma base de conversação comum e a partir daí criarem estratégias comuns. Sim-

Sim (2005c), apresenta um instrumento importante de avaliação dos comportamentos de leitura e de escrita emergentes... Seria essencial ir-se mais longe, criando instrumentos que permitissem avaliar competências mais complexas de leitura e de escrita nos alunos surdos (e não só), facilitando a elaboração conjunta de estratégias e a definição de objectivos.

Porém, um dos dados salientes deste estudo é a inexistência de um trabalho colaborativo consistente entre os diversos agentes do processo educativo. Ainscow (1999, in press) e seus colaboradores (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes & Smith, in press) têm focado, de forma continuada e persistente, a necessidade de criar ambientes de trabalho mais colaborativos se pretendemos construir ambientes de trabalho mais inclusivos. Assim, um dos estudos pertinentes seria, precisamente, compreender como se podem criar ambientes de trabalho mais inclusivos. O que é preciso mudar do ponto de vista pessoal, organizacional, que competências é necessário desenvolver, como se criam e alimentam estes sistemas para que se tornem capazes de sobreviver às adversidades e persistam, no tempo? Como se podem envolver, num processo colaborativo de trabalho, os diversos agentes educativos (incluindo pais e familiares que funcionem como outros significativos para aquela criança/ jovem, comunidade social alargada, funcionários de acção educativa, entre outros)?

Por último, não podemos deixar de referir a dificuldade em aceder a dados estatísticos actualizados, comparáveis e detalhados sobre a população surda. Não sendo aquilo que mais permite avançar no caminho para uma educação mais inclusiva, não deixa de ser essencial que este tipo de dados estejam e possam ser consultados. Assim, também do ponto de vista das estatísticas sobre educação muito trabalho haveria a desenvolver, nomeadamente criando formas de recolha e tratamento de dados que se mantivessem durante alguns anos, permitindo aos investigadores a comparação de dados ao longo das décadas e podendo, assim, dar-se conta, mais facilmente, dos domínios em que é mais urgente realizar trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Lisboa: IIE/Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (in press). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (in press). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Ainscow, M., & César, M. (submitted). Rationale. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Akamatsu, C.T., Stewart, D., & Mayer, C. (2004). Is it time to look beyond teachers' signing behaviour? In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 40-54). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Altheide, D.L., & Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Amaral, I.M. (1984). Perspectiva sobre um Método Oral. In A. Pinho e Melo, C. Moreno, I.M. Amaral, M.L.D. Silva, & M.R. Delgado-Martins (Eds.), *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal* (pp. 28-44). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, I.M. (1999). Comunicação e linguagem. In Departamento de Educação Básica (Ed.), *A especificidade da criança surda* (pp. 37-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, M.A. (2002). *Língua gestual e a leitura em crianças surdas: estudo experimental de aplicação de um modelo bilingue*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, Lisboa. [Tese de doutoramento, documento policopiado].

- Amaral, M.A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M.R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editoral Caminho.
- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H., & Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60(3), 262-275.
- Antia, S.D., Stinson, M.S., & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Antunes, A. (2000). A inclusão de crianças deficientes auditivas em escolas de ensino regular. In R. Nunes (Ed.), *Perspectivas na integração da pessoa surda* (pp. 131-147). Coimbra: G. C. – Gráfica de Coimbra.
- Aplin, D.Y. (1985). The social and emotional adjustment of hearing-impaired children in special schools. *The Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 9(4), 84-94.
- Aplin, D.Y. (1987). The social and emotional adjustment of hearing-impaired children in ordinary and special schools. *Educational Research*, 29(1), 56-64.
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: what is this book about? In F. Armstrong, D. Armstrong e L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.
- Armstrong, F., Belmont, B., & Verillon, A. (2000). "Vive la difference?" Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 60-77). London: David Fulton Publishers.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-148.
- Bailes, C.N. (2004). Bridging literacy: integrating ASL and English into the language arts. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 127-138). Washington D.C.: Gallaudet University Press.

- Bailey, J.G. (1995). Stress, morale and acceptance of change by special education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp.15-29). London: David Fulton Publishers.
- Baldwin, S.C. (1994). Full inclusion: reality versus idealism. *American Annals of the Deaf, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 164-165.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256.
- Ballard, K. (2003). Including ourselves: teaching, trust, identity and community. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 11-32). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baptista, J.A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Barton, M., & Tomasello, M. (1994). The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development. In C. Gallaway, & B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 109-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, H., Roberts, G., & Dumas, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 57-72.
- Bénard da Costa, A.M. (1995). Necessidades Educativas Especiais: condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33, 54-61.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Bénard da Costa, A.M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11(2), 57-85.
- Bénard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bénard da Costa, A.M., Leitão, F.R., Santos, J., Pinto, J.V., & Fino, M.N. (1996). *Currículos funcionais: sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Bénard da Costa, A.M., & Rodrigues, D. (1999). Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 70-89.
- Benavente, A., Carvalho, A., Bento, C.G., Leão, C., Tavares, M., & César, M. (1993). *Mudar a escola. Mudar as práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Benavente, A., & César, M. (1992, Julho). *Building school achievement: from the personal and cultural differences to the teachers' practices*. Turquia: Comunicação apresentada no 15th International Colloquium of School Psychology.
- Berger, P., & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- Beveridge, S. (1998). Foreword. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp.xiii-xvi). London: Routledge.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora [Trabalho original publicado em inglês, em 1991].
- Bonvillian, J.D., & Folven, R.J. (1993). Sign language acquisition: developmental aspects. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 229-265). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355.
- Botelho, P. (1999). Surdos oralizados e identidades surdas. In C. Skliar (Ed.), *Actualidade da educação bilingue para surdos* (Vol. 2., pp. 140-164). Porto Alegre: Mediação.
- Bodner-Johnson, B., Sass-Lehrer, M., Gatty, J.C., & Hafer, J. (2004). Future directions in early education for deaf children and their families. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 114-123). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Braden, J.P., Maller, S.J., & Paquin, M.M. (1993). The effects of residential versus day placement on the performance IQs of children with hearing impairment. *The Journal of Special Education*, 26(4), 423-433.
- Brito, A.P. (2002). São todos diferentes, mas de igual valia. In J.B. Duarte (Ed.), *Igualdade e diferença numa escola para todos* (pp. 161- 172). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Brooke, M.V. (1986). Written syntax in deaf children and the Paget Gorman Sign System. *British Journal of Special Education*, 13(2), 67-68.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-43.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (1997). La evolución social y afectiva del alumnado sordo. *FIAPAS*, 56, 47-51.
- Capa, A.M., & Rego, D. (1999). No 1º ciclo do ensino básico. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *O aluno surdo em contexto escolar: estratégias de intervenção em contexto escolar* (pp. 29-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- Carrington, S., & Brownlee, J. (2001). Preparing teachers to support inclusion: the benefits of interaction between a group of preservice teachers and a teaching assistant who is disabled. *Teaching Education*, 12(3), 347-357.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
- Carvalho, M.G.D. (2000). História da vida de um surdo: análise da emergência de uma identidade e de uma cultura. In R. Nunes (Ed.), *Perspectivas na integração da pessoa surda* (pp.244-284). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-34.
- César, M., & Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interacção e Conhecimento para a escola inclusiva (pp. 157-168). *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Chaleff, C.D., & Ritter, M.H. (2001). The use of Miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassel.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Robson, S. (1999a). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.

- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Robson, S. (1999b). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Clark, M.D. (1993). A contextual/ interactionist model and its relationship to deafness research. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 353-362). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cline, T. (1997). Educating for bilingualism in different contexts: teaching the deaf and teaching children with English as an additional language. *Educational Review*, 49(2), 151-158. [Retirado de: Psychology and Behavioral Sciences Collection em 07/09/2005].
- Coelho, O., Cabral, E., & Gomes, M.C. (2004). Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Cultura*, 22, 153-181.
- Cohen, O.P. (1994a). Introduction. In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 1-6) Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Cohen, O.P. (1994b). Replacing myths about deafness. In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 63-65) Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). London: David Fulton Publishers.
- Corker, M. (1994). Integration and deaf people: the policy and power of enabling environments. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French, & M. Oliver (Eds.), *Disabling barriers: enabling environments* (pp. 143-154). London: Sage Publications.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2003a). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. (Ed.), *Educação especial e inclusão* (pp. 12-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2004). Educação especial e inclusão: duas faces de uma mesma moeda. *Inclusão*, 5, 7-19.
- Cunha Pereira, M.C., & Lemos, C. (2002). Gesture in hearing mother-deaf child interaction. In V. Volterra, & C.J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 178-186). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- DEB - Departamento do Ensino Básico (1997). *Normas orientadoras para a realização de apoios educativos nas escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB – Departamento da Educação Básica (1999). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB – Departamento do Ensino Básico (2001). *Curriculo nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Delgado-Martins, M.R. (1984a). Breve síntese histórica. In M.A. Pinho e Melo, C. Moreno, I.M. Amaral, M.L.D. Silva, & M.R. Delgado-Martins (Eds.), *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal* (pp. 5-12). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado-Martins, M.R. (1984b). Situação educativa actual. In A. Pinho e Melo, C. Moreno, I.M. Amaral, M.L.D. Silva, & M.R. Delgado-Martins (Eds.), *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal* (pp. 13-27). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado-Martins, M.R. (1984c). Estudo linguístico. In A. Pinho e Melo, C. Moreno, I.M. Amaral, M.L.D. Silva, & M.R. Delgado-Martins (Eds.), *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal* (pp. 181-259). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado-Martins, M.R. (1997). Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever. *Noesis*, 44, 31-33.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Demanez, S. (1985). Adolescents sourds intégrés dans l'enseignement secondaire pour entendants. *Revue Générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 77(1), 5-11.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department of Education and Science (DES) (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. The Warnock Report. London: HMSO.
- Drasgow, E. (1998). American Sign Language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional Children*, 64(3), 329-342.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- East, N.E. (1994). Full inclusion: a parent's perspective. *American Annals of the Deaf, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 167-168.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ely, M., Vinz, R., Dowing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research*. London: The Falmer Press.
- Erting, C.J., Prezioso, C., & Hynes, O. (2002). The interactional context of deaf mother-infant communication. In V. Volterra, & C.J. Erting (Eds.), *From gestura to language in hearing and deaf children* (pp.97-107). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Equipa Pedagógica do Instituto Baguer (1985). Projet pour l'utilisation de la langue des signes au cycle pre-apprentissage. *Revue Générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 77(1), 31-42.
- Evans, C. (2004). Educating deaf children in two languages. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 139-149). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Falvey, M., Givner, C., & Kimm, C. (1995). What is an inclusive school? In R. Villa, & J. Thousands (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 1-12). Alexandria, VG: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feiler, A., & Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147-152.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar? *Inovação*, 7(1), 23-35.

- Felgueiras, I. (1999). Escola e família: parceiros na educação da criança? In Departamento da Educação Básica (Ed.), *O aluno surdo em contexto escolar: A especificidade da criança surda* (pp. 49-67). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, A.V. (1993). Educação bilingue: uma hipótese para a comunidade surda. *Communicare: Revista de Comunicação* (1), 35-38.
- Fiedler, B.C. (2001). Considering placement and educational approaches for students who are deaf and hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 54-59.
- Fields, T.E. (1994). Inclusion: is it for all deaf children? *American Annals of the Deaf, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 168-169.
- Filipe, I. (2000). Quando a vida se faz de escrita. *Apoios Educativos*, 4, 10-12.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.
- Florian, L., Rose, R., & Tilstone, C. (1998). Pragmatism not dogmatism: promoting more inclusive practice. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 1-9). London: Routledge.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are the teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Foster, S. (1989). Reflections of a group of Deaf adults on their experiences in mainstream and residential school programs in the United States. *Disability, Handicap & Society*, 4(1), 37-56.
- Foster, S. (1996). Communication experiences of Deaf people: an ethnographic account. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the Deaf experience* (pp.117-135). Cambridge: University Press.
- Fouarge, N., & Lepot-Forment, C. (1996). Les enfants sourds et leur enseignants: enjeux et embûches de la conversation à l'école. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp.449-486). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Fullan, M. (1995). *Change forces*. London: The Palmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^o ed.). London: Routledge Falmer.

- Gallaway, C. (1998). Early interaction. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 49-57). London: David Fulton Publishers.
- Gallaway, C., & Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. In C. Gallaway, & B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 197-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garretson, M. (2001). Educational placement options and the unwritten curriculum. In J. Freeman-King (Ed.), *Introduction to Deaf education* (pp. 89-103). Hillsboro: Butte Publications, Inc.
- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(), 286-297.
- Gerschel, L. (1998). Equal opportunities and special educational needs: equity and inclusion. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 62-77). London: Routledge.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 411-428.
- Giorcelli, L.R. (2004). Making inclusion work. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 150-160). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Góes, M.C.R. (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R.I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (2002). The development of morphology without a conventional language model. In V. Volterra, & C.J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 165-177). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Gravel, J.S., & O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9, 243-251.
- Gregory, J.F., Shanahan, T., & Walberg, H.J. (1985). A national survey of mainstreamed hearing impaired high school sophomores. *Journal of Rehabilitation*, 51(1), 55-58.

- Gregory, S., Andrews, E., McCracken, W., Powers, S., & Watson, L. (2004). Good practice in deaf education. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 55-65). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Gregory, S., & Knight, P. (1998). Social development and family life. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 3-11). London: David Fulton Publishers.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola. Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.79-91). Porto: Porto Editora.
- Heiling, K. (1998). Bilingual vs. oral education- academic achievement levels in deaf eighth-graders from two decades. In A. Weisel (Ed.), *Issues unresolved* (pp. 141-147). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Holcomb, T.K. (1996). Social assimilation of deaf high school students: the role of school environment. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the Deaf experience* (pp. 181- 198). Cambridge: University Press.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: can one size fit all? *Support for learning*, 14(4), 152-157.
- Ingraham, C.L., & Daugherty, K.M. (1995). The success of three gifted deaf-blind students in inclusive educational programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(3), 257-261. [Retirado de: Psychology and Behavioral Sciences Collection em 06/09/2005].
- Innes, J.J. (1994). Full inclusion and the deaf student: a Deaf consumer's review of the issue. *American Annals of the Deaf, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 152-156.
- Jacobsson, K., & Åkerström, M. (1997). Villains, fools and heroes: social types in the context of the Swedish deaf education. *Disability & Society*, 12(4), 557-571.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Jarvis, J. (2003). "It's more peaceful without any support": what do deaf pupils think about the support they receive in mainstream schools? *Support for Deaf Pupils*, 18(4), 162-169.
- Jiménez, R.B., Prado, F.R., Moreno, L.R., & Rivas, A.M.B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R.B. Jiménez (Ed), *Necessidades educativas especiais* (pp. 349-375) Lisboa: Dinalivro. [Trabalho original publicado em espanhol, em 1993].
- Johnson, R.E., Liddell, S.K., & Erting, C.J. (1989). *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*. Washington D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21- 34). Porto Alegre: Artes Médicas Editora. [Trabalho original em Inglês publicado em 1996].
- Karchmer, M.A., & Mitchell, R.E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 21-37). Oxford: Oxford University Press.
- Kent, B.A. (2003). Identity issues for hard-of-hearing adolescents aged 11, 13, 15 in mainstream settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 315-324.
- Kluwin, T. (1993). Cumulative effects of mainstreaming on the achievement of deaf adolescents. *Exceptional Children*, 60(1), 73-81.
- Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning*, 14(1), 3-7.
- Knight, P, & Swanwick, R. (2002). *Working with deaf pupils*. London: David Fulton Publishers.
- Knoors, H., & Renting, B. (2000). Measuring the quality of education: the involvement of bilingually educated deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(3), 268-274.
- Kraayenoord, C.E. (2002). The roles of the educational psychologist in inclusion in Australia. *Educational and Child Psychology*, 19(2), 46-58.
- Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.

- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lacerda, C.B.F. (2000). O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In C.B.F. Lacerda, & M.C.R. Góes (Eds), *Surdez: processos educativos e subjectividade* (pp. 51-84). São Paulo: Editora Lovisa, Lda.
- Ladd, G.W., Munson, H.L., & Miller, J.K. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50(5), 420-428.
- Lane, H.(1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget. [Trabalho original em Inglês publicado em 1992].
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebedeff, T. (2000). Algumas reflexões sobre a educação de surdos. *Revista de Educação*, IX(2), 87-92.
- Lederberg, A. (1993). The impact of deafness on mother-child and peer relationships. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 93-119). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lederberg, A.R., Ryan, H.B., & Robbins, B.L. (1986). Peer interaction in young deaf children: the effect of partner hearing status and familiarity. *Developmental Psychology*, 22(5), 691-700.
- Leigh, G., & Power, D. (2004). Education of deaf children at the turn of the 21st century. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students: global perspectives* (pp.xi-xx). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Lepot-Froment, C. (1996). L'acquisition d'une langue des signes. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 165-206). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lepot-Froment, C., & Clerebaut, N. (1996). Les interactions prélinguistiques entre l'enfant et ses parents. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp.59-82). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lepot-Froment, C., Clerebaut, N., Bouchez, M-H., & Deprelle, I. (1996). Les échanges communicatifs entre l'adulte familial et l'enfant sourd de deux à cinq ans. In C.

- Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 349-372). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lewis, S. (1998). Reading and writing within an oral/aural approach. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson L. (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 101-110). London: David Fulton Publishers.
- Lincoln, Y., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Lindsay, G. (1997). Values, rights and dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24(2), 55-58.
- Loncke, F., Quertinmont, S., Martens, K., & Dussart, I. (1996). Les jeunes sourds et la pratique de la communication bimodale. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 317-346). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lopes, M.C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 49-62). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lowenbraun, S., & Thompson, M. (1989). Environments and strategies for learning and teaching. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, & H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: research and practice* (vol. 3, pp. 47-69). Oxford: Pergamon Press.
- Luckner, J.L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education setting. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-445.
- Luetke-Stahlman, B., & Lynn, H. (1994). Parent advocacy for the nonexclusion of students who are deaf or hard of hearing. *Preventing School Failure*, 39(1), 41-47.
- Lunt, I., & Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?* London: Institute of Education - University of London.
- Lynas, W. (1986). *Integrating the handicapped into the ordinary schools: a study of hearing impaired*. London: Croom Helm.
- Lynas, W. (1999a). Identifying effective practice: a study of the educational achievements of a small sample of profoundly deaf children. *Deafness and education international*, 1(3), 155-171.
- Lynas, W. (1999b). Supporting the deaf child in the mainstream school: is there a best way? *Support for learning*, 14(3), 113-121.

- Lynas, W. (2002). Specialist teachers and inclusion: a case study of teachers of the deaf working in mainstream schools. In P. Farrell, & M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive* (pp. 151-162). London: David Fulton Publishers.
- Lynas, W. (2005). Controversies in the education of deaf children. *Current Paediatrics*, 15(3), 200-206. [Retirado de Psychology and Behavioral Sciences Collection em 9/05/05]
- Lynas, W., Lewis, S., & Hopwood, V. (1997). Supporting the education of deaf children in mainstream schools. *Deafness and education*, 21(2), 41-45.
- Madeira, A.I. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo da escola. *Inovação*, 8,(1/2), 167-189.
- Marchesi, A. (1995). Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (vol. 3, pp. 198-231). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93- 108). Porto: Porto Editora.
- Marscharck, M. (1993). Origins and interactions in the social, cognitive and language development of deaf children. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 7-26). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marscharck, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students: from research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, C., Akamatsu, C.T., & Stewart, D. (2002). A model for effective practice: dialogic inquiry with students who are deaf. *Exceptional Children*, 68(4), 485-502.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCartney, B.D. (1994). Inclusion as a practical matter. *American Annals of the Deaf*, *Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 161-162.
- McDonnell, P. (2000). Inclusive education in Ireland: rhetoric and reality. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy,*

- contexts and comparative perspectives* (pp. 12-26). London: David Fulton Publishers.
- Melro, J. (2003). *Escola inclusive: uma história de amor (nem sempre) bem contada*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa. [Tese de mestrado, documento policopiado].
- Melro, J., & César, M. (2002). Escola para todos? Que trajectos? *O particular e o global no virar do milénio* (pp. 175-187). Faro: Edições Colibri/ SPCE.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. (1989). Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134(1), 15-19.
- Mnkandla, M., & Mataruse, K. (2002). The impact of inclusion policy on school psychology practices in Zimbabwe. *Educational and Child Psychology*, 19(2), 12-23.
- Mohay, H. (2002). The interaction of gesture and speech in the language development of two profoundly deaf children. In V. Volterra, & C.J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 187-204). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Morato, P. (2003). Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 10(1), 7-11.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52-63.
- Muthukrishna, N., & Baez, M. (2002). Building an inclusive education and training system. What is next for educational psychologists in South Africa? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 24-32.
- National Association of the Deaf (1993). *Position paper on American Sign Language and bilingual education*. Recuperado em 2001, Novembro 4, de <http://www.nad.org/infocenter/newsroom/positions>
- National Association of the Deaf (1994). *Position statement on full inclusion*. Recuperado em 2001, Novembro 4, de <http://www.nad.org/infocenter/newsroom/positions>

National Association of the Deaf (2002). *Inclusion – NAD position statement*.

Recuperado em 2005, Setembro 15, de <http://www.nad.org/>

Nelson, K., Camarata, E., & Stephen, M. (1996). Improving English literacy and speech-acquisition learning conditions for children with severe to profound hearing impairments. *The Volta Review*, 98(2), 17-41.

Nelson, K., Loncke, F., & Camarata, S. (1993). Implications of research on deaf and hearing children's language learning. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 123-151). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nes, K. (2003). Why does education for all have to be inclusive education? In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp.67-80). London: Kluwer Academic Publishers.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

Nunes, R.R. (1999). A audição e as ajudas individuais. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *O aluno surdo em contexto escolar: a especificidade da criança surda* (pp. 19-29). Lisboa: Ministério da Educação.

O'Brien, J., & O'Brien, C. L (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 48-66). Porto Alegre: Artes Médicas Editora. [Trabalho original em Inglês publicado em 1996].

Observatório dos Apoios Educativos (2000). *Alunos surdos: relatório relativo ao ano lectivo 1998/99*. Lisboa: Ministério de Educação.

Olivia, G. (2004a). Hear and now: how park and recreation professionals can hear the needs of the deaf community. *Parks & Recreation*, 54-60.

Olivia, G. (2004b). *Alone in the mainstream*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

O'Neill, F. (1994). The social and emotional adjustment of profoundly deaf Irish boys in special schools. *Journal of British Association of the Deaf*, 18(1), 4.17.

Paquin, M.M., & Braden, J.P. (1990). The effect of residential school placement on deaf children's performance IQ. *School Psychology Review*, 19(3), 350-355.

- Paul, P.V. (1997). Reading for students with hearing impairments: research review and implications. *Volta Review*, 99(2), 73-87. [Retirado de: Psychology and Behavioral Sciences Collection em 07/09/2005].
- Paul, P.V. (1998). *Literacy and deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 65-101). Lisboa: Ministério da Educação.
- Périer, O. (1988). Education précoce et scolarité. *Readaptation*, 349(Avril), 23-26.
- Périer, O. (1996). Préface. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp.5-12). Bruxelas: DeBoeck Université.
- Perrenoud (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Petitto, L.A. (2002). The transition from gesture to symbol in American Sign Language. In V. Volterra, & C.J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 153-161). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Pickersgill, M. (1998). Bilingualism: current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 88-97). London: David Fulton Publishers.
- Pinho e Melo, A., Moreno, C., Amaral, I.M., Silva, M.L.D., & Delgado-Martins, M.R (1984). *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinho e Melo, A., Moreno, C., Amaral, I.M., Silva, M.L.D., Delgado-Martins, M.R., & Nunes, R. (1984). A situação educativa da criança deficiente auditiva em Portugal. In A. Pinho e Melo, C. Moreno, I.M. Amaral, M.L.D. Silva, & M.R. Delgado-Martins (Eds.), *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal* (pp. 107-179). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, M.G.C. (2000). No princípio era a comunicação. In R. Nunes (Ed.), *Perspectivas na integração da pessoa surda* (pp. 221-239). Coimbra: G. C. – Gráfica de Coimbra.
- Pittman, P., & Huefner, D. (2001). Will the courts go Bi-Bi? IDEA 1997, the courts and deaf education. *Exceptional Children*, 67(2), 187-198.

- Polowe-Aldersley, S. (1994). Human resources and full inclusion in the education of students who are Deaf. *American Annals of the Deaf, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion*, 139(2), 162-163.
- Ponte, J.P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. In APM (Eds.), *Actas do ProfMat 2003* (pp. 25-39). Santarém: APM [Suporte CDRom]
- Porter, G. (1995). Organizar la escolarizacion: acceso y calidad a traves de la integracion. *Perspectivas*, XXV(2), 329-340.
- Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude not a place: part 1. *Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 20(2), 35-41.
- Powers, S. (1999). Deaf and hearing impaired pupils learning mainly via aided hearing. In L. Watson, S. Gregory, & S. Powers (Eds.), *Deaf and hearing impaired pupils in mainstream school* (pp. 17-32). London: David Fulton Publishers.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 182-189.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: a United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Preisler, G.M., & Ahlström, M. (1997). Sign language for hard of hearing children: a hindrance or a benefit for their development? *European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 465-477.
- Public Law 94-142 (1975). *Education for all handicapped children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.
- Quadros, R.M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Qualls-Mitchell, P. (2002). Reading enhancement for Deaf and hard-of-hearing children through multicultural empowerment. *The Reading Teacher*, 56(1), 76-84.
- Quigley, S.P., & Paul, P.V. (1989). English language development. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, & H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: research and practice* (vol. 3, pp. 3-21). Oxford: Pergamon Press.
- Rabelo, A.S. (1996). Aplicação da abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos. In M. Ciccone (Ed.), *Comunicação total. Introdução. Estratégias* (pp. 78-82). Rio de Janeiro: Editora Cultura Média.
- Reddy, L. (1995). Inclusion of disabled children and school reform: a historical perspective. *Special Services in the Schools*, 15(1-2), 3-24.

- Reis, M.J. (2000). A educação de alunos surdos: Para onde vamos... *Apoios Educativos*, 4, 2-3.
- Richardson, L. (1994). Writing: a method of inquiry. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-529). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ricou, M. (2000). Cultura surda: um conceito a testar? In R. Nunes (Ed.), *Perspectivas na integração da pessoa surda* (pp. 243-254). Coimbra: G. C. – Gráfica de Coimbra.
- Ricou, M., Sousa, A., Antunes, A., & Nunes, R. (1999). A criança face à prótese auditiva. In R. Nunes (Ed.), *Controvérsias na reabilitação da criança surda* (pp. 53-78). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Ridsdale, J., & Thompson, D. (2002). Perceptions of social adjustment of hearing-impaired pupils in an integrated secondary school unit. *Educational Psychology in Practice*, 18(1), 21-34.
- Roberts, S.B., & Rickards, F.W. (1994a). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool. Part I: amplification usage, communication practices and speech intelligibility. *The Volta Review* 96(3), 185-205.
- Roberts, S.B., & Rickards, F.W. (1994b). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool. Part II: academic achievement, utilization of support services and friendship patterns. *The Volta Review* 96(3), 207-236.
- Rodda, M., Cumming, C., & Fewer, D. (1993). Memory, learning and language: implications for deaf education. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 339-352). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Rouse, M., & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 323-336.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I.R. (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Schildroth, A.N., & Hotto, S.A. (1994). Deaf students and full inclusion: who wants to be excluded? In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 7-30) Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, interpretative approaches to human inquiry. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shantie, C., & Hoffmeister, R.J. (2000). Why schools for deaf children should hire deaf teachers: a preschool issue. *Journal of Education*, 182(3), 37-47.
- Silva, R.T. (2004). *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilingue para surdos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, Rio de Janeiro. [Tese de doutoramento, documento policopiado].
- Simser, J. (2004). The power of hearing, habilitation and the home. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 94-105). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Sim-Sim, I. (1999). Introdução: linguagem e educação. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *A especificidade da criança surda* (pp. 9-17). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2005a). Introdução. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 9-11). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim, I. (2005b). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2005c). A revelação do escrito e as primeiras produções escritas. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 31-47). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1995). Contemplating inclusive education from a historical perspective. In R. Villa, & J. Thousands (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 16-27). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The art of the case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stevens, R. (1980). Education in schools for deaf children. In C. Baker, & R. Battison (Eds.), *Sign language and the deaf community*. National Association of the Deaf.
- Stinson, M., & Lang, H. (1994). The potential impact on deaf students of the full inclusion movement. In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 31-40). Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Stokoe, W. (1993). The broadening and sharpening of psychological perspectives on deafness. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 365-375). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Stone, R. (1994). Mainstreaming and inclusion: a deaf perspective. In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 66-72). Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Strømstad, M. (2003). "They believe that they participate... but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 33-47). London: Kluwer Academic Publishers.
- Strong, M., & Prinz, P.M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 37-46.
- Stuart, A., Harrison, D., & Simpson, P. (1991). The social and emotional development of a population of hearing-impaired children being educated in their local, mainstream schools in Leicestershire, England. *Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 15(5), 121-125.
- Svartholm, K. (1998). Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos. [Trabalho original em inglês publicado em 1994].
- Svartholm, K. (1999). Bilinguismo dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da educação bilingue para surdos* (Vol. 2., pp. 15-23). Porto Alegre: Mediação. [Trabalho original em sueco publicado em 1977].
- Swanwick, R. (1998). The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 111-118). London: David Fulton Publishers.
- Tesh, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thousand, J., & Villa, R. (1995). The rationales for creating inclusive schools. In R. Villa, & J. Thousands (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 51-79). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Thousand, J., & Villa, R. (1999). Inclusion: welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special services in the schools*, 15(1-2), 73-108.
- Tilstone, C. (1998). Moving towards the mainstream: vision and reality. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 159-169). London: Routledge.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vidich, A.J., & Lyman, S.M. (1994). Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 23-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. In C. Lepot-Froment, & N. Clerebaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 25-58). Bruxelas: DeBoeck Université.
- Vislie, L. (1995). Integration policies, school reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in Western societies. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 42-52). London: David Fulton Publishers.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Villa, R., Van der Klift, E., Udis, J., Thousand, J., Nevin, A., Kunc, N., & Chapple, J. (1995). Questions, concerns, beliefs and practical advice about inclusive education. In R. Villa, & J. Thousands (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 136-161). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vitor, A.B. (2002). Repensando a escola na perspectiva da literacia. In J.B. Duarte (Ed.), *Igualdade e diferença numa escola para todos* (pp. 143- 149). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

- Vlachou, A., & Barton, L. (1994). Inclusive education: teachers and the changing culture of schooling. *British Journal of Special Education*, 21(3), 105-107.
- Wakefield, T. (1998). Achieving access to a broad and balanced curriculum. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 127-134). London: David Fulton Publishers.
- Wamae, G., & Kang'ethe-Kamau, R. (2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education*, 31(1), 33-40.
- Wang, M. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas*, XXV(2), 315-327.
- Ware, L. (1995). The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 127-146). London: David Fulton Publishers.
- Watson, L. (1998). Oralism: current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 69-76). London: David Fulton Publishers.
- Wauters, L.N., Knoors, H.E.T., Vervloed, M.P.J., & Aarnoutse, C.A.J. (2001). Sign facilitation in word recognition. *The Journal of Special Education*, 35(1), 31-40.
- Webster, A., & Wood, D. (1989). *Special needs in ordinary schools: children with hearing difficulties*. London: Cassel.
- Wilson, T., & Hydse, M. (1997). The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 333-341.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Woll, B. (1998). Development of signed and spoken languages. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 58-68). London: David Fulton Publishers.
- Wood, H.A., & Wood, D.J. (1984). An experimental evaluation of the effects of five styles of teacher conversation on the language of hearing-impaired children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 45-62.
- Woolsey, M.L., Harrison, T.J., & Gardner, R.III (2004). A preliminary examination of instructional arrangements, teaching behaviours, levels of academic responding of deaf middle school students in three different educational settings. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 263—279.

- Wray, D., Flexer, C., & Vaccaro, V. (1997). Classroom performance of children who are deaf or hard of hearing and who learned spoken communication through the auditory-verbal approach: an evaluation of treatment efficacy. *The Volta Review*, 99(2), 107-118. [Retirado de: Psychology and Behavioral Sciences Collection em 07/09/2005].
- Yee, F.W., Watkins, D., & Crawford, N. (1997). Self-esteem and hearing impairment: an investigation of Hong Kong secondary school students. *Social behaviour and personality*, 25(4), 367-374.
- Yin, R.K. (1989). Case study research: design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yoshinaga-Itano, C. (2004). Earlier identification for earlier intervention. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 69-84). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Zwiebel, A., & Allen, T. (1988). Mathematics achievement of hearing-impaired students in different educational settings: a cross cultural perspective. *The Volta Review*, 90(6), 287-293.

Legislação

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio

Despacho-Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto

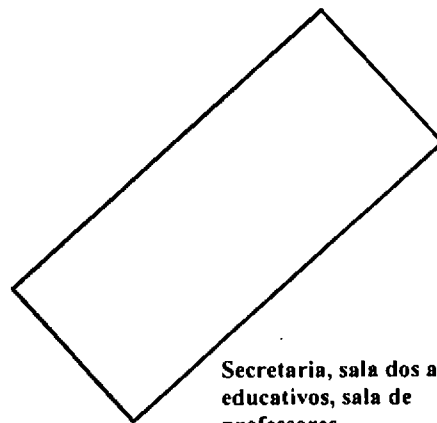
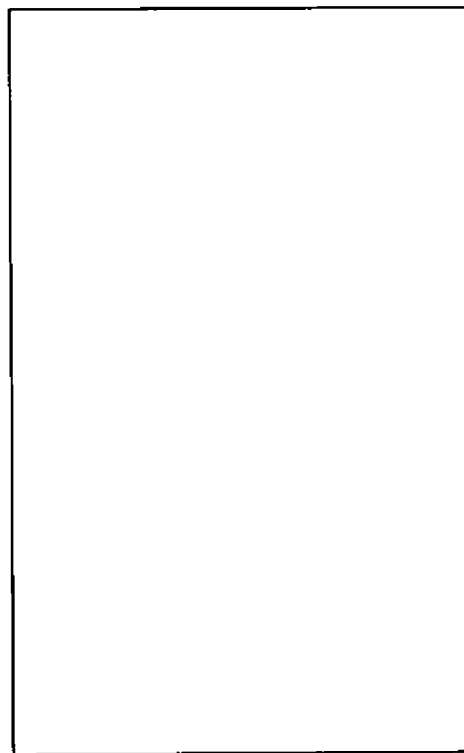
Despacho-Conjunto n.º 105/98, de 1 de Julho

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

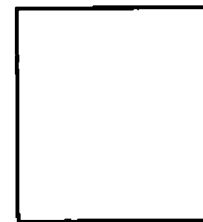
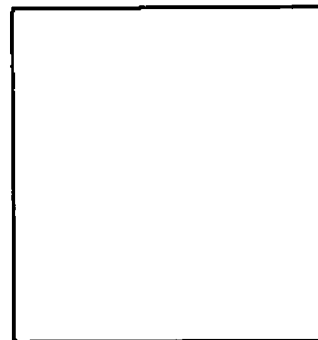
ANEXOS

Anexo A

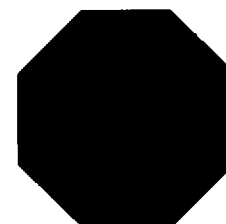
A escola do Canto



Secretaria, sala dos apoios
educativos, sala de
professores



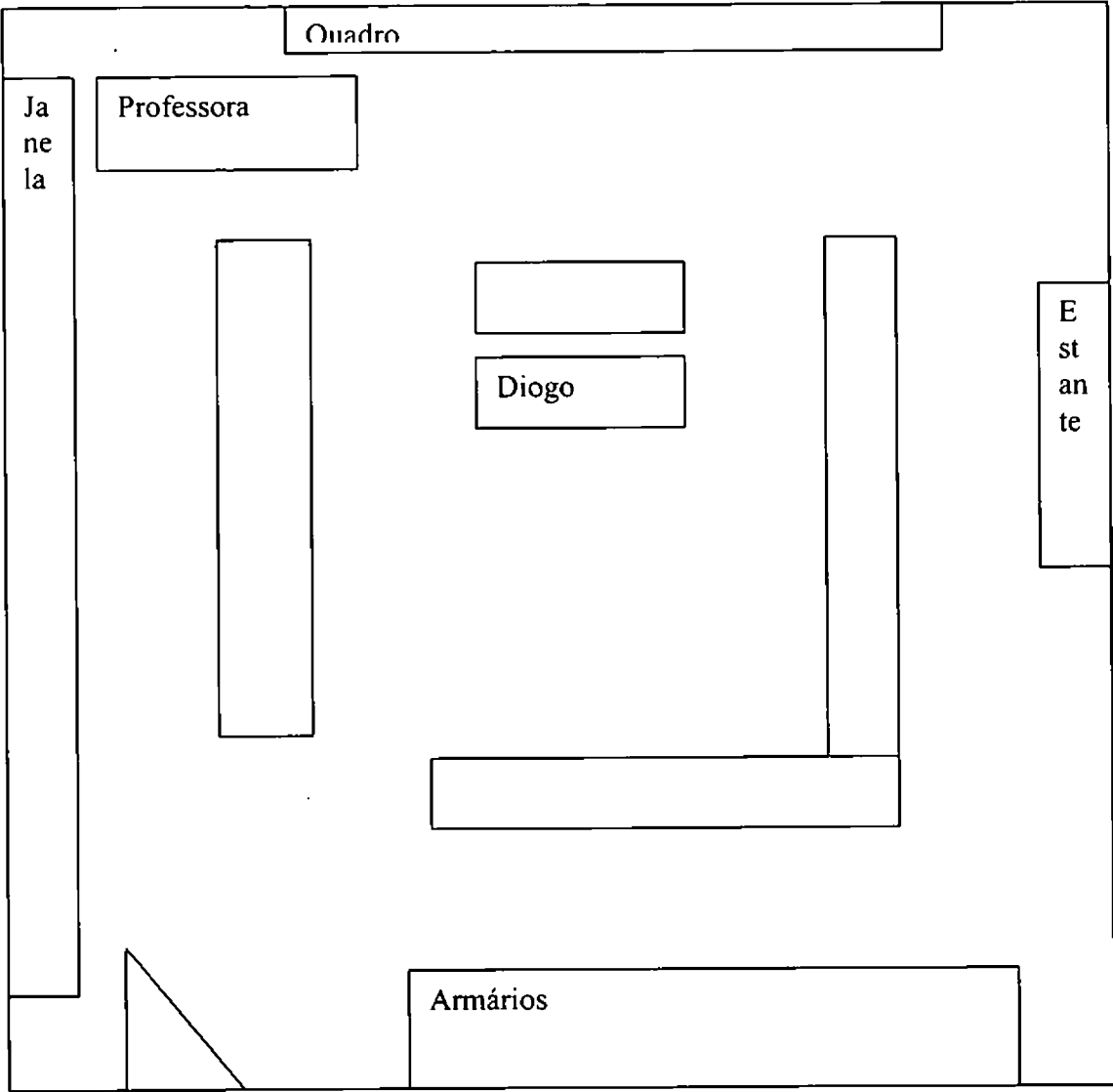
Unidade de apoio à
educação de
crianças e jovens
surdos – pavilhão
dos mais velhos



Unidade de apoio à educação de
crianças e jovens surdos – pavilhão
dos mais novos

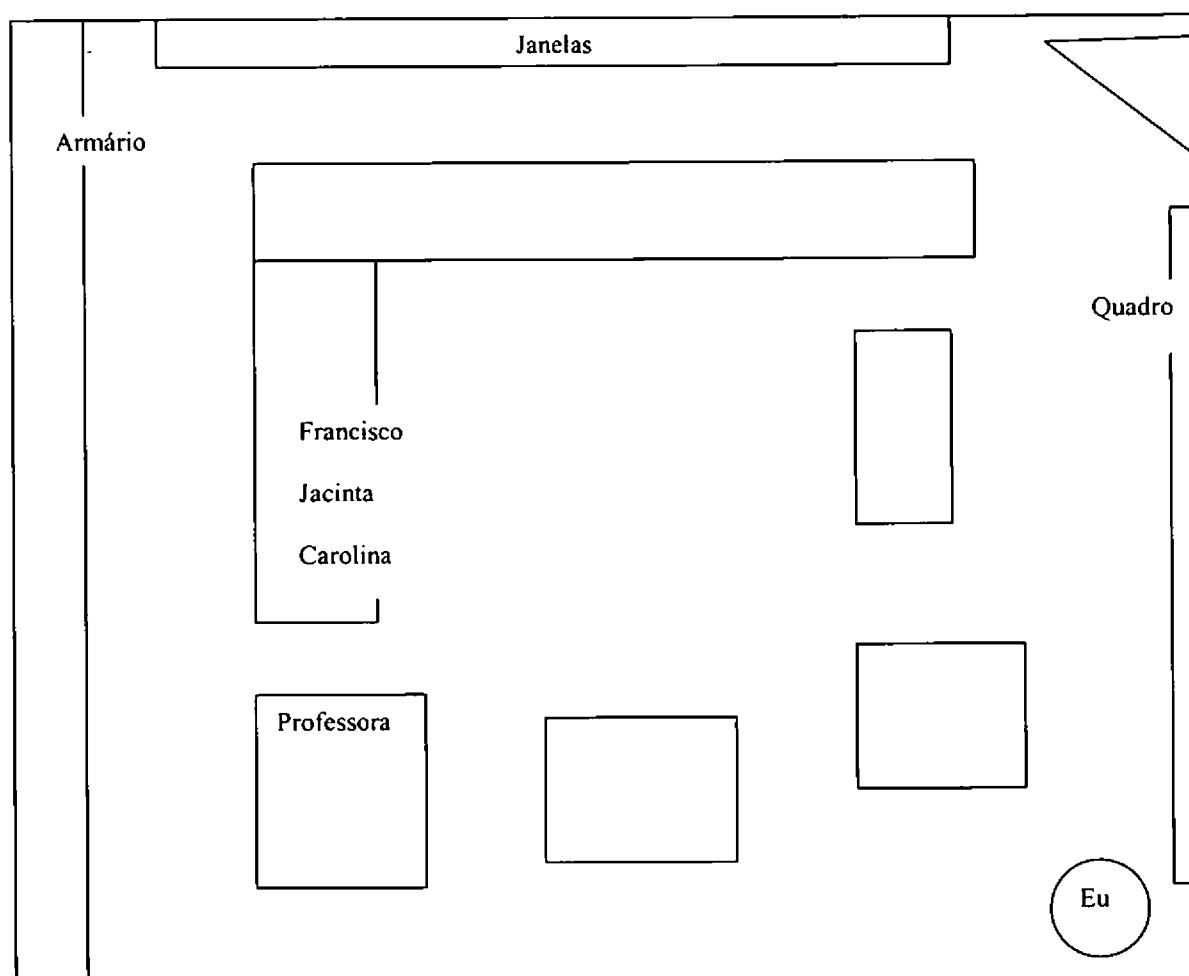
Anexo B

Disposição da sala de aula de Carlota



Anexo C

Disposição da sala de aula de Gisela



Anexo D

Disposição da sala de aula de Manuela

—

